EL ESTUDIO SOCIAL Y CULTURAL DE LA EDUCACIÓN

Claves conceptuales para el pedagogo en formación

Liliana Valladares
Coordinadora



FFL

UNAM



EL ESTUDIO SOCIAL Y CULTURAL DE LA EDUCACIÓN: CLAVES CONCEPTUALES PARA EL PEDAGOGO EN FORMACIÓN

SEMINARIOS PEDAGOGÍA

Liliana Valladares
Coordinadora

EL ESTUDIO SOCIAL Y CULTURAL DE LA EDUCACIÓN: CLAVES CONCEPTUALES PARA EL PEDAGOGO EN FORMACIÓN

Facultad de Filosofía y Letras
Dirección General de Asuntos del Personal Académico
Universidad Nacional Autónoma de México



El estudio social y cultural de la educación: claves conceptuales para el pedagogo en formación fue elaborado en el marco del Proyecto UNAM DGAPA PAPIME PE314118 "La educación en contextos sociohistóricos y culturales: una propuesta interdisciplinaria para mejorar su abordaje en la Licenciatura en Pedagogía del SUAYED-UNAM".

Primera edición:
enero 2020

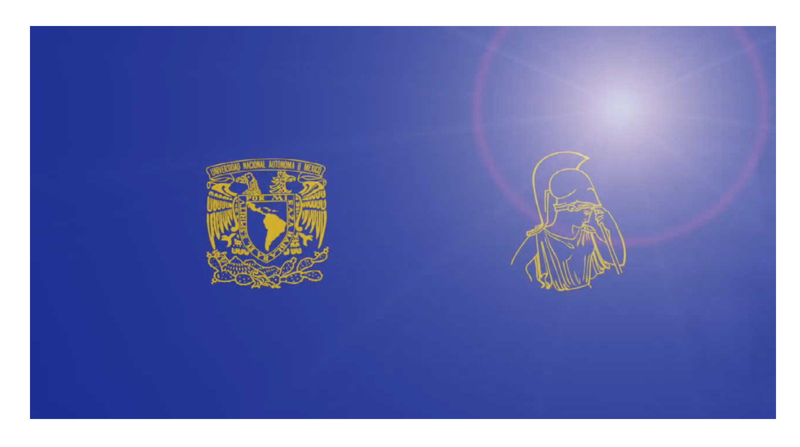
DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Avenida Universidad 3000,
Universidad Nacional Autónoma
de México, C. U., Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN 978-607-30-2950-6

Editado y producido en México

LILIANA VALLADARES
Coordinadora

EL ESTUDIO SOCIAL Y CULTURAL DE LA EDUCACIÓN: CLAVES CONCEPTUALES PARA EL PEDAGOGO EN FORMACIÓN



CONTENIDO AUDIOVISUAL
CLICK EN EL RECUADRO

TAMBIÉN PUEDES ACCEDER VÍA QR



https://youtu.be/QhBuhAwuV8E

Contenido interactivo

Agradecimientos



La presente obra ha sido posible gracias al financiamiento otorgado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM al proyecto PE314118, titulado "La Educación en Contextos Sociohistóricos y Culturales: una propuesta interdisciplinaria para mejorar su abordaje en la Licenciatura en Pedagogía del SUAYED-UNAM", en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME).

Introducción



Este libro es un resultado del proyecto de investigación realizado durante 2018 gracias al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME-UNAM), titulado "La Educación en Contextos Sociohistóricos y Culturales: una propuesta interdisciplinaria para mejorar su abordaje en la Licenciatura en Pedagogía del SUAYED-UNAM", con número de referencia PE314118.

El objetivo general de este proyecto consistió en desarrollar materiales y enfoques innovadores e interdisciplinarios para el abordaje y la enseñanza de contenidos clave de las asignaturas del eje de "Sociedad, Cultura y Educación" de la carrera de Pedagogía del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a modo de contribuir para mejorar los procesos de enseñanza a distancia, al fortalecimiento de los resultados de aprendizaje y a la actualización de los materiales educativos.

En el Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía del SUAYED-UNAM, el cual se encuentra en un proceso de reciente modificación, el eje de "Sociedad, Cultura y Educación" se ubica dentro del Área 2 del currículum. Esta área se denomina "Contextos sociohistóricos y culturales de la educación" y está dedicada al estudio de la dimensión histórica, social y cultural de la educación.

En su eje de "Sociedad, Cultura y Educación", el Área 2 comprende las siguientes tres asignaturas: 1) *Educación, Sociedad y Cultura*, 2) *Aproximaciones Sociohistóricas de la Educación* y 3) *Interculturalidad y Educación*. Las dos primeras se imparten en el primer y segundo semestre, respectivamente, mientras que la tercera se cursa en el sexto semestre de la carrera.

A lo largo de estas tres asignaturas el estudiante de Pedagogía tiene la oportunidad de aproximarse al estudio de nociones como cultura, educación, sociedad e historia, así como a otras categorías fundamentales para el estudio del papel de la educación en los diversos contextos sociales y culturales de México y del resto del mundo. El propósito de cursar estas tres asignaturas es que los pedagogos en formación logren desarrollar capacidades para detectar y analizar críticamente aspectos relevantes o problemáticos en distintos campos educativos a modo de proponer soluciones e intervenciones educativas sólidas y acordes a los contextos sociales y culturales de la educación, en tanto profesionales idóneos para desempeñarse en diferentes sectores y ámbitos de la sociedad del conocimiento.

Dado que la naturaleza de dichas asignaturas supera las divisiones unidisciplinarias tradicionales que solían separar curricularmente a la sociología de la educación, de la antropología de la educación, de la historia o la filosofía de la educación (como sucedía en el plan de estudios anterior), las profesoras que participamos de este proyecto quisimos aprovechar el espacio de oportunidad de fortalecimiento a la docencia que se genera ante el vacío de literatura escolar dedicada específicamente al tratamiento introductorio del tema de la educación en sus contextos sociales y culturales. La presente obra pretende atender a esta necesidad.

Para el desarrollo de este texto, partimos de considerar que en todo proceso educativo intervienen, al menos, tres elementos fundamentales a cuya conjunción e interacción se le ha denominado el "triángulo educativo o didáctico":[1] el agente que

[1] Gerardo Hernández y Frida Díaz, "Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos", en *Sinética. Revista Electrónica de Educación*, [en línea], pp. 8-12.

aprende (el estudiante), el agente que enseña (el docente) y lo que se aprende o se enseña (los contenidos curriculares). De manera particular, en la educación a distancia, a esta triada hay que añadir un cuarto elemento: los medios y las herramientas tecnológicas y comunicativas y los diversos recursos educativos que sirven de soporte para los contenidos curriculares y a través de los cuales los componentes del triángulo entran en interacción.

En esta totalidad, en la que profesores y alumnos, situados en un contexto específico, negocian significados compartidos acerca de los contenidos curriculares, tratando de comprender e indagar su dinámica propia y sus variadas interacciones, son fundamentales los procesos de mediación social y de ayuda didáctica que pueda ofrecer el docente, junto con la actividad constructiva de los alumnos –vía distintos mecanismos de influencia educativa (andamiaje, participación guiada o zonas de construcción colectiva)– para alcanzar aprendizajes significativos.

Para fortalecer dichos procesos de construcción de conocimiento, los materiales educativos (entre ellos, libros de texto, audiovisuales, infografías, *wikis*, *blogs* y muchos otros), en tanto sistemas de representación cultural, se convierten en una de las herramientas centrales que median las interacciones entre alumno-profesor-conocimientos curriculares, fungiendo también como objetos de aprendizaje, en la medida en que muchos de estos materiales constituyen los contenidos mismos por aprender.[2]

De acuerdo con el modelo educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM,[3] en la educación abierta y a distancia, los materiales didácticos y de apoyo son el soporte fundamental de los contenidos curriculares. Con ellos se propicia la autoformación, el estudio independiente y el aprendizaje autónomo y autodirigido, además de que se posibilita la interacción de los alumnos con

[2] *Idem*.

[3] SUAYED, *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia*, [en línea], p. 28.

los docentes y de los alumnos entre sí, así como la interactividad de los alumnos y de los docentes con los contenidos.

En la carrera de Pedagogía del SUAYED, aprender a analizar y a pensar la educación en sus dimensiones históricas, sociales y culturales (en el sentido mismo en que lo propone el eje de "Sociedad, Cultura y Educación" del plan de estudios modificado) es una labor que requiere que los estudiantes y profesores cuenten con materiales de estudio y recursos educativos complementarios y de apoyo, elaborados *ad hoc*, que medien el desarrollo de actividades de aprendizaje y el abordaje y tratamiento de contenidos contextualizados y actualizados, acerca de las teorías sociales y culturales en su relación con la educación.

La presente obra busca responder a este reto que supone el contar con un nuevo currículum y con nuevas asignaturas que demandan el desarrollo de materiales de lectura y de apoyo didáctico pertinentes, que ofrezcan posibilidades de autoestudio para la construcción de una visión interdisciplinaria, plural y articulada de los contenidos más relevantes de la carrera de Pedagogía, relativos al análisis social y cultural de la educación.

Tal es el propósito del presente texto, ofrecer una narrativa que:

a) Aproxime a los estudiantes y profesores de Pedagogía a las bases teórico-conceptuales del estudio social y cultural de la educación.
b) Brinde elementos analíticos para que alumnos, profesores y lectores, en general, puedan reconocer los diferentes lugares y perspectivas (en lo social y lo cultural) desde las cuales explicar y comprender lo educativo.
c) Sintetice las principales posturas, enfoques, conceptos y propuestas teóricas desarrolladas por diversos autores clásicos y contemporáneos sobre la sociedad y la cultura, en su relación con la educación.
d) Esboce algunas de las tendencias, debates y tensiones conceptuales que actualmente se están desarrollando en el

campo de los estudios sociales y culturales y que tienen un impacto en el pensamiento educativo.

e) Articule un marco de sentido que sirva de hilo conductor para que profesores y estudiantes de las distintas modalidades (abierta, a distancia y presencial) puedan aprovechar la gama de recursos digitales de aprendizaje, recopilados y sistematizados en diferentes repositorios de la UNAM y en otros sitios electrónicos y que, de primera instancia, aparecen como piezas desencajadas de los contenidos propuestos en los planes y programas de estudio de la carrera de Pedagogía.

f) Dote a los estudiantes de referentes teórico-conceptuales y contextuales que sirvan como andamiaje para aprender a explicar e interpretar situaciones educativas, de modo que desarrollen las competencias para el análisis social y cultural de la realidad propuestas en los programas de las asignaturas de esta área curricular, para ser capaces de proponer y diseñar soluciones e intervenciones en distintos ámbitos de la educación y en contextos tan diversos como los que caracterizan a la población de nuestro país.

Tres fueron los aspectos teórico-metodológicos que orientaron la preparación y escritura de la presente obra:

i) En primer lugar, se buscó solventar la desactualización y desarticulación de las antologías de lecturas de asignaturas de la carrera de Pedagogía del SUAYED-UNAM, tales como Sociología de la Educación I y II, para ajustarlas a la propuesta curricular vigente.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia en la carrera de Pedagogía del SUAYED, se ha reconocido como principal material educativo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, a las antologías de lecturas impresas que los estudiantes deben adquirir al principio del semestre. Además de que estas publicaciones datan de la década de los noventa, al menos para las asignaturas en cuestión, la

mayoría de estos materiales tienen un costo de adquisición y sólo se encuentran disponibles en versiones impresas.

Se carece, por tanto, de un proceso de actualización bibliográfica y tecnológica de estos materiales de apoyo y de enfoques conceptuales interdisciplinarios que, acorde a las nuevas prácticas de educación a distancia, promuevan aprendizajes más significativos en los estudiantes.

Si bien estas antologías seguirán constituyendo valiosos recursos de apoyo y de referencia para los estudiantes y profesores de la carrera de Pedagogía en sus modalidades a distancia y abierta, en la preparación del presente texto se consideró que el proceso educativo se vería fortalecido si contáramos con materiales actualizados, cuyos autores fueran los mismos docentes de dichas asignaturas, quienes en sus propias palabras pudieran proponer un panorama interdisciplinario, articulado, sistematizado y ordenado de lectura de los contenidos temáticos y categorías fundamentales de las asignaturas enfocadas al estudio sociohistórico y cultural de la educación.

El libro de texto digital que el lector tiene ahora es, por lo tanto, resultado de este interés docente. Una de sus principales características es ser de libre acceso, público y gratuito, y ha sido elaborado por docentes en activo. A partir de la lectura de éste, esperamos que el tratamiento educativo del eje curricular "Sociedad, Cultura y Educación" se vea facilitado. Asimismo, deseamos que este escrito también promueva el futuro desarrollo de nuevos recursos educativos audiovisuales y multimedia que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área de estudios en la carrera de Pedagogía, en todas sus modalidades.

ii) En segundo lugar, se buscó configurar un libro de texto digital enriquecido acorde con los desarrollos actuales en el campo de la comunicación educativa y las tecnologías de la información y la comunicación, y considerando, por supuesto, las tendencias teóricas predominantes en el entendimiento de los complejos escenarios sociales y culturales contemporáneos.

Es indudable que las tecnologías digitales han transformado nuestras formas de vivir, de pensar, de relacionarnos unos con otros, de comunicarnos, de aprender y de enseñar. No hay actividad humana que, en la actualidad, parezca prescindir del uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación.

Más allá del instrumentalismo que permea la mirada hacia estas tecnologías, es indudable que hoy son mediadoras del proceso educativo: *a través de ellas y con ellas* se establecen y llevan a cabo los intercambios, hibridaciones y mediaciones educativas, en un entorno sociocultural, escolar y pedagógico en donde confluyen tecnologías, discursos y culturas.[4]

Los libros de texto han sido, por excelencia paradigmática, los materiales de apoyo de la educación en la historia de las escuelas, e incluso alguna vez se creyó que eran el sustituto perfecto del docente. Hoy estos libros se ven reconfigurados por el desarrollo continuo, ubicuo y permanente de las tecnologías digitales y las nuevas formas de comunicación cada vez más interactivas y reticulares.

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación conlleva reconocer que tanto el proceso educativo como todos sus componentes, y entre ellos, los materiales de estudio y recursos didácticos, como es el caso del libro de texto, están obligados a permearse de rasgos tales como:

a. La hipertextualidad (estructuras de texto no secuenciales);
b. La multimedialidad (convergencia de medios y lenguajes);
c. La digitalización (transformación tecnológica de la base material de las representaciones simbólicas);
d. La interactividad (participación e intervención activa de los usuarios) y;
e. La reticularidad (configuración horizontal de las interacciones de muchos a muchos).[5]

[4] Carlos Scolari, *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, p. 26.
[5] *Ibid.*, pp. 77-78.

Estos cinco atributos de las nuevas formas de comunicación en la educación mediada tecnológicamente caracterizan también, en mayor o menor medida, a la presente obra.

En efecto, este escrito constituye un libro de texto digital, hipertextual, que entreteje recursos de aprendizaje multimodales, originalmente dispersos en diferentes repositorios de la UNAM y fuera de ella, y que el lector podrá consultar en una sección titulada Recursos Web Complementarios, al final de cada capítulo. Esta sección permite una lectura reticular y más profunda de contenidos clave para el análisis social y cultural de la educación. En sus muchas capas, se trata de una obra que invita a establecer diversas formas de interactividad con sus diferentes públicos lectores.

Los libros digitales o electrónicos, a diferencia de los tradicionales, son aquellos que han sido convertidos a un formato digital para permitir su lectura en múltiples dispositivos electrónicos (por ejemplo, en una tableta, un teléfono celular, una computadora personal, una laptop o un lector electrónico).

De la linealidad del libro de texto tradicional, el texto digital entrelaza capas de hipertextos que proponen una no linealidad de las redes textuales mediante las que se sintetizan ciertos contenidos curriculares. De esta manera, en el presente libro, el lector puede identificar recursos web complementarios, mediante íconos que le dan acceso a diferentes tipos de recursos multimedia que se interconectan en trayectorias abiertas para profundizar en alguna idea o concepto de interés, extender su conocimiento y ampliar su horizonte con relación a una determinada temática.

El modelo educativo del SUAYED también refiere al alto valor que se da en este sistema educativo al "…reúso de materiales didácticos diversos, producto de la inteligencia colectiva, y depositados en diversos reservorios especializados como los que se ofrecen a través de cursos masivos en entornos globalizados…".[6]

En aras de atender a esta preocupación, textos, artículos, videoconferencias y recursos educativos en línea, que

[6] SUAYED, *op. cit.*, p. 28.

inicialmente aparecían desvinculados del eje "Sociedad, Cultura y Educación", son ligados, encadenados y entrelazados en un marco de sentido que propone al lector una forma de aprovechar materiales educativos multimodales que muchas veces quedan desaprovechados por los estudiantes y profesores, sea por desconocimiento de su existencia en las redes y repositorios digitales de acceso abierto y público, o sea por la falta de una narrativa que sirva de hilo conductor alineado a la lógica del plan de estudios de los pedagogos que se forman en el SUAYED-UNAM.

Sobra señalar algunas de las ventajas comúnmente descritas de los libros digitales que también se suman a este esfuerzo y que responden a la preocupación por innovar en el desarrollo de materiales educativos y de apoyo para la educación a distancia. Sólo por destacar algunos de sus beneficios, los libros electrónicos como recursos didácticos, en contraste con los libros físicos, tienen entre sus ventajas las siguientes: su disponibilidad inmediata; su bajo costo en la producción y distribución; su portabilidad (se puede acceder al texto desde cualquier dispositivo electrónico, en cualquier momento y lugar que se disponga); las posibilidades de interactividad que ofrecen (por ejemplo, se pueden ver vídeos o acceder a enlaces asociados al mismo texto); sus mayores posibilidades de conservarse en buen estado sin deteriorarse por el uso personal o por las anotaciones o subrayados de cada lector; la adaptabilidad a las necesidades del usuario (aumentar el tamaño de letra, transitar entre las diferentes secciones del libro), entre otras.

iii) En tercer lugar, se buscó configurar abordajes interdisciplinarios y actualizados a las nociones sociedad, cultura y educación, a partir de la discusión colectiva y la participación colaborativa de docentes en procesos de investigación sobre la docencia.

Las autoras que participamos en la elaboración de esta obra, tuvimos el cuidado de recuperar las lógicas de organización interdisciplinaria de las asignaturas en cuestión, pero también procuramos incorporar el uso de TIC, articulando –mediante

hipervínculos– los recursos educativos abiertos ya disponibles y dispersos en internet. En todo momento, buscamos fomentar el interés e involucramiento de los lectores en las diversas temáticas desarrolladas, vía la selección de aquellos conceptos clave que consideramos son los más significativos, estructurantes y pertinentes de los contenidos de la carrera en el eje curricular señalado.

A través del intercambio crítico de ideas y de la reflexión pedagógica sobre la propia práctica educativa, nos propusimos conformar una obra que pudiera ser un punto de partida útil para emprender tareas que a futuro vislumbramos como necesarias para mejorar la docencia en la carrera, entre ellas, actualizar otros recursos educativos, así como diseñar estrategias didácticas y actualizar las actividades que componen la educación a distancia en el eje curricular en cuestión.

Cabe señalar que hemos diseñado este libro para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos del área curricular en cuestión, seleccionando referencias a fuentes primarias y secundarias que pensamos podrían contribuir a despertar el interés, la creatividad y la necesidad de análisis crítico del entorno socioeducativo actual.

Así pues, mediante un diálogo mediado, que pretendemos establecer con los lectores, este libro aborda una aproximación teórico-conceptual a la triada Sociedad-Cultura-Educación a lo largo de cinco capítulos.

El primer capítulo, a cargo de las maestras Sonia Zenteno e Iris Jiménez se titula "La dimensión sociohistórica-cultural de los seres humanos", y está dedicado a introducir al lector en el estudio del ser humano y de lo educativo como categorías multidimensionales. Se revisan así, las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, históricas y culturales implicadas en el desarrollo de los seres humanos y se pone especial énfasis en argumentar lo imposible que sería entender la educación como institución social, como práctica y proceso multidimensional, si no nos detenemos primero en el estudio de lo que son la sociedad y la cultura en la que los humanos socializamos y nos humanizamos.

En este capítulo inicial, se delimita el papel de diferentes disciplinas asociadas a la Pedagogía y se encuadran las fronteras y entrecruces de la sociología y la antropología de la educación en las que se profundizará en el resto del libro.

Aunque en la formación profesional en Pedagogía se requiere de miradas interdisciplinarias para analizar la educación, por ejemplo, de la psicología educativa, la economía de la educación, la historia de la educación, en este capítulo se resalta especialmente el papel nodal que en el quehacer pedagógico y en el tratamiento de los aspectos sociales, culturales e históricos de lo humano, desempeñan la sociología y la antropología de la educación.

En el segundo capítulo, a cargo de la doctora Liliana Valladares y titulado "Bases conceptuales para el estudio de la dimensión social en la educación: una aproximación a las propuestas teóricas de autores clásicos", el foco de atención se concentra específicamente en tratar, desde el punto de vista teórico, la noción de "sociedad" a través de los aportes de tres autores considerados los clásicos de la sociología de la educación: E. Durkheim, K. Marx y M. Weber.

A este capítulo sigue un tercero, titulado "Bases conceptuales para el estudio de la dimensión social en la educación: una aproximación a las propuestas teóricas de autores contemporáneos", dirigido al tratamiento de la noción de "lo social" de acuerdo con el pensamiento de tres autores contemporáneos que también son hoy emblemáticos para la Pedagogía: P. Bourdieu, J. Habermas y A. Giddens.

Como premisa de estos dos capítulos, se sostiene que sin una buena comprensión de las propuestas teóricas clásicas y contemporáneas de "lo social" y "la sociedad", como categorías conceptuales centrales y estructurantes de las ciencias sociales, es más difícil, si no imposible comprender las relaciones complejas entre la sociedad y la educación.

Pensados en un inicio como un solo capítulo, que luego fue dividido en dos partes ligadas entre sí, los capítulos segundo y tercero están centrados en describir los principales conceptos y categorías que configuran las propuestas teóricas

de seis de los autores más relevantes en el pensamiento actual acerca de la sociedad.

La intención de incluir estos dos capítulos dedicados a la noción de sociedad fue resultado de observar que, por lo común, en la enseñanza de esta área curricular, se aborda la sociología de la educación de forma descontextualizada y sin dar un panorama general de las distintas visones que han estructurado el pensamiento social. Con frecuencia se pone particular atención a los aportes de diversos teóricos sociales en la definición de educación, pero se deja de lado su vínculo estrecho con la definición de sociedad y del pensamiento social que acompaña y contextualiza las formas diversas de entender lo (socio)educativo.

En las asignaturas en las que se revisan los conceptos básicos de sociología de la educación, por ejemplo, suele hablarse del papel que otorga Marx a la educación como una práctica de clase, o del papel que Bourdieu le atribuye a la educación como reproductora de las desigualdades sociales, pero no hay un paso previo que permita a los estudiantes comprender primero cómo estos autores entienden de maneras muy disímiles a lo social y cómo ese entendimiento impacta en el pensamiento educativo.

La importancia de detenerse en el estudio teórico de lo social reside en la tesis de que según como se entienda la sociedad, la educación jugará papeles diferentes en estas distintas propuesta teóricas. Tal es el sentido de incluir este par de capítulos dentro de esta obra.

Particularmente, en el capítulo segundo se describen las principales tensiones conceptuales que han atravesado el desarrollo del pensamiento social y se presentan y exponen las propuestas teóricas de los clásicos de la sociología (Marx, Durkheim y Weber), quienes sientan las bases para abordar las categorías y perspectivas teóricas contemporáneas en la sociología de la educación.

Por su parte, en el capítulo tercero, que no es más que continuidad del capítulo segundo, se exponen las propuestas que sobre lo social nos ofrecen tres teóricos sociales contemporáneos

(Giddens, Bourdieu y Habermas), quienes nos brindan esquemas conceptuales que permean los análisis sociales contemporáneos de la educación, y cuyos conceptos siguen siendo vigentes para entender las nuevas crisis y los enormes desafíos socioeducativos propios del siglo XXI.

En el cuarto capítulo, titulado "Las funciones sociales de la educación: entre el consenso, el conflicto, lo local y lo diverso", cuya autora es la doctora Irán Guerrero, se abordan los enfoques y tendencias teóricas y metodológicas fundamentales que organizan y definen el estudio social de la educación.

Las reconceptualizaciones que han sufrido nociones como las de sociedad y de cultura que se tratan en los capítulos II, III y IV, son traducidas y entrecruzadas, a lo largo de este texto, en aproximaciones y enfoques teóricos para el análisis social del ámbito socioeducativo.

De manera panorámica se describen estas perspectivas desde las cuales se han comprendido los papeles y funciones (sociales, ideológicas, políticas, económicas) que juega la educación en las sociedades contemporáneas.

A partir de cuestionarse el para qué sirve la educación a la sociedad y el por qué seguimos alentando a la gente a que se forme a través de diferentes opciones educativas, en este capítulo se analizan las expectativas acerca del poder de la educación como vía para aminorar todo tipo de problemas sociales (entre ellos, la pobreza o la desigualdad). Se describen y analizan las funciones sociales (manifiestas y latentes, micro y macro) de la educación y se problematiza lo que la autora llama "las promesas incumplidas de la educación". De igual manera, se distinguen y caracterizan cuatro grandes diferentes enfoques teóricos para el estudio sociológico de la educación, a saber: el enfoque del consenso, el del conflicto, las aproximaciones a lo local y las aproximaciones diversificadas para el análisis socioeducativo.

A lo largo del capítulo se sostiene y fundamenta una idea central para comprender lo educativo: las funciones de la educación varían históricamente, se modifican en diferentes sociedades o tiempos, y de acuerdo con las tendencias políticas

y los enfoques teóricos dominantes, pero simultáneamente estos enfoques teórico-sociológicos también están en constante actualización, renovación y enriquecimiento.

Teóricamente hemos ido transitando desde una visión estructurada y armónica de la sociedad y de la participación de los individuos hacia una idea de sociedad en donde se reconoce el poder de los individuos para impulsar transformaciones sociales; mientras que metodológicamente observamos una tendencia del estudio de lo socioeducativo que va desde perspectivas empíricas basadas en la recolección de grandes cantidades de datos, hacia modos de analizar e investigar lo social cada vez más focalizados en aspectos de la vida cotidiana o de las realidades sociales que no se apreciaban en las macrosociologías clásicas de la educación.

Con el panorama de las sociologías de la educación que este capítulo desarrolla, se nos invita a reflexionar acerca de cómo, en los contextos socioeducativos actuales, resulta primordial para el pedagogo en formación conocer y dominar estos enfoques teóricos como herramientas analíticas básicas para construir una mirada compleja y diversificada, que es necesaria para comprender el papel no-neutro de la educación en las sociedades y, en general, la triada Sociedad, Educación y Cultura.

Finalmente el capítulo quinto, titulado “La dimensión cultural en la educación: aproximaciones teóricas para el estudio de la cultura, la interculturalidad y la educación”, autoría de la doctora Valladares, está dedicado al tratamiento introductorio de la cultura en sus interfases con la educación.

Hay formas muy diversas de entender la cultura y a ellas están asociadas otras para tratar la diversidad cultural en la educación. La llamada educación intercultural, que en la actualidad está presente en casi todo discurso educativo, es una noción polivalente, polisémica y compleja que requiere distinguir la pluralidad de sentidos para entender la cultura y la interculturalidad.

La multivocidad de la cultura y de lo intercultural derivan en, al menos, tres perspectivas de la interculturalidad educativa (la relacional, la funcional y la crítica), entretejidas a su

vez, en cuatro posiciones o momentos de lo intercultural que trazan un continuo que va de la promoción del diálogo intercultural –y sin conflicto– en la educación, al desarrollo de propuestas autonómicas –y desde abajo– que parten de reconocer la presencia del conflicto entre culturas diversas.

La interculturalidad, junto con la perspectiva que sobre la cultura deriva de los llamados "estudios culturales", permite analizar, al cierre de este capítulo, las conexiones posibles entre educación y emancipación o transformación social. Esto a su vez requiere la revisión de las premisas básicas que dan cuerpo y contenido a los llamados "estudios críticos de la educación", y más recientemente al paradigma de la descolonización educativa, categorías clave que se abordan y definen en este capítulo.

En suma, a lo largo de los cinco capítulos que conforman el presente libro pretendemos explicitar los traslapes entre las tres categorías que dan cuerpo teórico a la totalidad de la obra, entrelazando como argumento transversal la tesis central de que *la educación no puede comprenderse aislada de la sociedad y de la cultura, pero tampoco la sociedad y la cultura conservan su sentido sin la educación*.

Esta triada –Sociedad, Cultura y Educación– es interdependiente, puesto que para entender la educación en sus contextos sociales y culturales estamos obligados tanto a construir definiciones clave acerca de lo que son la sociedad y la cultura, como a discutir sus polisemias y el lugar que en ellas ocupa lo educativo.

Del cuerpo de la obra queremos decantar una visión de *la educación como un espacio marcado por la contradicción y el conflicto*. Lo educativo es instrumento de dominio, de opresión, de reproducción social y cultural, pero también de ruptura, de libertad, agencia y cambio que se desplaza de lo económico a lo político y a lo social y lo cultural. La educación es tanto el resultado de las luchas entre grupos sociales dominados y dominantes, como terreno dinámico e inacabado de disputas sociales y culturales que devienen en luchas políticas, económicas e históricas.

En la formación en Pedagogía, los enfoques contemporáneos sobre la sociedad y la cultura no son sólo contenidos aislados que aprender, sino lógicas, formas o esquemas de pensamiento y de acción para analizar, razonar, reflexionar, intervenir y transformar la educación.

Reconocemos que la elaboración de un libro escolar, como pretende ser este texto, por sí sola no garantiza el logro de aprendizajes significativos o la promoción de habilidades complejas de pensamiento entre los lectores, pero sí consideramos que contar con este recurso nos permite ofrecer a los estudiantes y a otros profesores y lectores interesados en los temas, una vía de entrada al fascinante mundo de la educación en sus contextos socioculturales.

Esperamos que con este texto enriquecido podamos contribuir a intensificar el diálogo mediado con los estudiantes de Pedagogía, Ciencias de la Educación y campos afines, con otros profesores y con el público en general, interesados en lograr una mejor comprensión y apropiación de los contenidos clave que resultan necesarios para un análisis crítico de la educación en sus contextos sociales y culturales.

Creemos también, que la narrativa propuesta en este texto servirá como invitación y referente para el futuro diseño y producción de recursos educativos audiovisuales, multimedia, interactivos, que aprovechen el uso didáctico de TIC y que enriquezcan los repositorios de acceso abierto para los estudiantes de Pedagogía de la UNAM, en sus diversas modalidades.

Liliana Valladares
Coordinadora

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS



Hernández, Gerardo y Díaz, Frida, “Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos”, en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, [en línea], enero-junio, 2013, núm. 40, pp. 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467003>. [Consulta: 14 de diciembre, 2018.]

Scolari, Carlos, *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona, Gedisa, 2008. 317 pp.

suayed, *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia,* [en línea], México, Universidad Nacional Autónoma de México / Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, 2014. 40 pp. <http://www.cuaed.unam.mx/consejo/interiores/MODELO_SUAYED.pdf>. [Consulta: 14 de diciembre, 2018.]

I
La dimensión sociohistórica-cultural de los seres humanos y la educación

Iris Jiménez
Sonia Zenteno



EL SER HUMANO: INTRODUCCIÓN A SU MULTIDIMENSIONALIDAD

El ser humano está integrado por múltiples dimensiones y cada una de ellas incide sobre las demás. Así, se ha establecido que es un ser complejo, multidimensional, con capacidad de reflexionar sobre sí mismo, y sobre el mundo que lo rodea (a diferencia de otros animales con los que comparte la existencia); que posee, como individuo, emociones, pensamientos, valores, consciencia, ética, sentimientos e instintos que ha tenido que aprender a manejar e incluso a modificar para poder vivir con otros seres humanos y formar sociedades. También construye herramientas e instrumentos para su sobrevivencia y va más allá, pues transforma la naturaleza y produce cultura para crear arte y obtener el conocimiento que luego aplicará con distintos fines que van desde el control de la naturaleza hasta el de la misma sociedad en la que se desarrolla. Cada una de las dimensiones que componen la existencia humana permiten comprenderla desde una perspectiva distinta, pero como parte de la totalidad integral a la que pertenece.

A continuación abordaremos cuatro de las dimensiones que integran las distintas facetas del ser humano: la biológica, la psicológica, la social y la cultural. En estas dimensiones hay

factores externos e internos y unos inciden sobre los otros y viceversa. Veremos que la complejidad implícita en el ser humano ha despertado interés en estudiar su desarrollo desde múltiples disciplinas que tratan de "desentrañar su realidad y enigmática naturaleza. La filosofía de la educación, la pedagogía, la biología genética, la psicología del desarrollo, la sociología educativa y muchas otras han dado aportes muy valiosos para guiar la acción práctica de las profesiones de ayuda".[1]

LA DIMENSIÓN BIOLÓGICA Y EL PROCESO DE HOMINIZACIÓN: ¿CÓMO LLEGAMOS A SER DIFERENTES AL RESTO DE LOS PRIMATES?

Como señala Patiño: "Si hacemos una reflexión sobre lo humano no podemos, a nuestro parecer, omitir el aspecto biológico de su ser ni el proceso evolutivo por el que emergió en cuanto especie con una consciencia de sí y del mundo que le rodea...".[2] El ser humano existe en el mundo en un cuerpo físico, con el que se manifiesta. "Las formas de vivir físicamente dependen de la dimensión biológica, una dimensión que es todo y parte, pues como dimensión es sistémica y autorreferencial".[3] Se desarrolla en un ambiente y establece con él una relación dinámica.

Como todo ente vivo, este tiene la propiedad de la **autopoiesis**,[4] que es la capacidad de producir sus componentes

[1] Miguel Martínez Miguélez, "Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral", p. 120.

[2] Hilda Ana María Patiño Domínguez, "El ser humano como especie biológica", en *Persona y humanismo: Algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI,* [en línea], cap. 1, párr. 1.

[3] Miguel Ángel Padilla Vera, *Explicando la multidimensionalidad del ser humano,* [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/18409/explicando-la-multidimensionalidad-del-ser-humano>. [Consulta: 30 de julio, 2018.]

[4] El concepto de autopoiesis fue acuñado por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela en *De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica,* en 1973.

para conservar y reproducir su propia vida, tomando del medio ambiente las sustancias que procesará con este fin. Esta capacidad la pudieron desarrollar los seres humanos a partir de un proceso evolutivo conocido como la **hominización**.

En el proceso de hominización, se da por supuesto que los antecesores del ser humano actual datan de hace diez millones de años cuando algunas especies de homínidos fueron evolucionando hasta transformarse en el *Homo sapiens sapiens*, nombre científico de los seres que tienen las características tal como lo conocemos ahora, tanto en apariencia, como en funciones y genética. Esto se logró gracias a procesos biológicos como el de la selección natural, la cual resulta de la competencia con otras especies y de la adaptación al medio, que en combinación con el azar devienen en la transformación de los seres humanos para su sobrevivencia. Esta transformación se remonta a miles de años de evolución que permitieron que los seres humanos nos convirtamos en lo que ahora somos. De ser cuadrúpedos nos volvimos bípedos, de comer vegetales y fruta comenzamos a ingerir carne y granos, como comenta el biólogo José A. Valverde: "la cosecha de granos silvestres era el principal medio de vida de las sociedades de cazadores / recolectores, que en el futuro habrían de designarse al contrario: recolectores / cazadores, porque se sabe ya que las mujeres cosechan más calorías con sus granos y frutos que los hombres con la caza",[5] lo que proporcionó a nuestros antepasados una serie de nutrientes que junto con los procesos evolutivos, permitieron el desarrollo del cerebro humano y de las habilidades necesarias para la sobrevivencia de la especie.

Entre los cambios físicos más importantes que sufrieron nuestros antepasados, destacan por ejemplo, que el *foramen magno* o agujero occipital de la base del cráneo se desplazó hacia atrás; por él se conecta el sistema nervioso central del cerebro a la médula ósea para lograr el equilibrio del cuerpo

[5] José A. Valverde, *Hominización. Buscando nuestras raíces. Memorias de un biólogo heterodoxo*, p. 107.

en posición vertical. Al liberarse las manos estas adquieren habilidades que les permiten desarrollar muchas funciones versátiles como desgarrar, prender, apretar, etcétera.

Marx y Engels, dos autores que contribuyeron al pensamiento acerca de la sociedad y que se estudiarán en algunos capítulos a lo largo del presente libro, también escribieron acerca del proceso de hominización. Específicamente, "Engels mostró cómo la especialización de la mano, resultado a su vez de la adopción de la posición erecta, permitió la adopción de las primeras herramientas, esta vez ya creadas por el hombre, y cómo en un determinado momento de la evolución los humanos se vieron llevados a la necesidad de cooperar, de trabajar en común, empleando herramientas, para lograr su supervivencia".[6]

Así también, podemos destacar otros cambios físicos que ha sufrido el cuerpo del ser humano y que explican por qué somos hoy como somos. Por ejemplo, la columna vertebral se hace curva a la altura de las lumbares, la pelvis se ensancha y en las mujeres se agranda el canal de parto para dejar salir al producto con una cabeza de mayor tamaño; las rodillas rotan y los dedos pulgares se colocan en posición opuestas a los demás dedos de las manos, posibilitando la manipulación fina y la construcción de implementos, mientras que se acortan los pies y el dedo hallux (gordo) de los mismos, deja de ser oponible. El cráneo sufre un proceso de aumento de capacidad y se modifica su forma para albergar un cerebro de mucho mayor tamaño que el de los simios y con un considerable aumento de las circunvoluciones que complejizan su funcionamiento. El rostro se achata, la mandíbula se reduce y la cantidad de dientes disminuyen al modificarse los hábitos alimenticios. Se pierde pelo en el cuerpo hasta casi desaparecer y las protuberancias de las cejas prácticamente desaparecen. Al modificarse las vías respiratorias y especializarse una parte del cerebro se desarrolla la capacidad de articular sonidos que se convertirán en palabras con sentido. Surge entonces la posibilidad biológica del

[6] Miquel Siguán, *Actualidad de Lev S. Vigotski*, p. 38.

lenguaje como un resultado de la utilización de herramientas que transforman el medio ambiente y el trabajo con otros, de tal suerte que se desarrolla el raciocinio, la abstracción y la simbolización.[7]

Otro rasgo característicamente humano es que nosotros llegamos al mundo sin habernos desarrollado totalmente en el vientre materno; por ejemplo, los huesos del cráneo aún no se juntan totalmente porque sigue desarrollándose el cerebro. Somos de los pocos animales incapaces de valernos por nosotros mismos y de sobrevivir una vez que nacemos si no somos protegidos durante muchos meses por otros individuos de la especie. En comparación con otros mamíferos, por ejemplo, un caballo se pone de pie a las dos horas de nacer y comenzará a alimentarse cuatro horas después, a partir de los dos meses comenzará el proceso de destete y luego podrá pastar para alimentarse autónomamente.

En cambio, un bebé humano deberá pasar por un proceso que dura muchos meses para considerarse biológicamente apto, ni siquiera su cerebro ha crecido lo suficiente por lo que nace con el cráneo abierto, solo cubierto por el cuero cabelludo. Será hasta que cumpla un año de vida cuando se cierre la fontanela, una vez que su cerebro se haya desarrollado lo necesario, entonces se juntarán los huesos del cráneo. Al nacer, tampoco es capaz de sostenerse sobre sus pies ni caminar, pues sus funciones cerebrales están inmaduras, así como el sistema musculoesquelético que lo debe sostener. Pero nace y crece en una sociedad que le brindará las herramientas para desarrollarse. Esta condición biológica de inmadurez es muy importante para entender la centralidad que juegan los procesos de educación y de socialización en el desarrollo de los seres humanos. Para adentrarnos en estos procesos es preciso que primero nos detengamos en otra de las dimensiones que interactúa con la dimensión biológica que acabamos de revisar: la dimensión psicológica.

[7] *Idem.*

LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA: DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y APRENDIZAJES

A la par del desarrollo biológico y físico, desde su nacimiento, un bebé desarrolla sus capacidades psicológicas de manera progresiva atravesando diversas etapas. La duración de cada etapa es variable de un individuo a otro, pero durante el desarrollo biopsicosocial del ser humano no es posible omitir ninguna.

Este desarrollo biopsicosocial, como su nombre lo indica, no solamente depende de las dimensiones biológicas y físicas de los seres humanos, sino que en él se pueden identificar varios procesos que se dan a partir de la interacción social, tanto en el seno familiar como con los grupos sociales más amplios, de manera que, en términos generales, comprende las áreas teóricas de la psicología, a saber: física, cognitiva, emocional (socioafectiva) y social.

Aunque el creciente despliegue de las ciencias biológicas y médicas en las últimas décadas ha derivado en un cierto biologicismo en los estudios del desarrollo, es importante resaltar que entender las etapas del mismo, así como el **desarrollo de la personalidad**[8] de un ser humano, no se reduce sólo a los aportes de disciplinas como la **neurobiología.**[9]

[8] Colaboradores de Ecured, "Desarrollo de la personalidad", *Ecured*, [en línea], <https://www.ecured.cu/index.php?title=Desarrollo_de_la_personalidad&oldid=2167749>. [Consulta: 21 de noviembre, 2018.]

[9] La perspectiva neurobiológica del desarrollo pone énfasis en la bioquímica de los sistemas de comportamiento de la recompensa, la motivación y el castigo. Esto ha llevado a algunas teorías de la personalidad de base biológica como modelo de tres factores de Eysenck de la personalidad, la teoría del refuerzo y el modelo de la personalidad de Cloninger. El modelo de los "Big Five" no tiene una base biológica; sin embargo, algunas investigaciones de las diferencias en las estructuras cerebrales proporcionan soporte biológico también para este modelo. Para conocer más sobre el modelo mencionado y el desarrollo de la personalidad *vid.*, <https://www.studocu.com/es/document/universitat-de-barcelona/psicologia-de-la-personalidad/apuntes/tema-8-modelo-de-los-big-five-jose-ruiz/2430015/view>. [Consulta: 25 de noviembre, 2018.]

Los estudios de desarrollo del ser humano y el entendimiento de la dimensión psicológica, requieren siempre de diversas disciplinas como la medicina, la física, la biología, la sociología, la antropología, la educación. Cada una de estas explican las muchas facetas del ser humano y se interrelacionan entre sí.

Hemos mencionado algunas de las principales características que distinguen al ser humano de otros seres, tanto en el aspecto biológico y el psicológico, como en el cultural y social. El ser humano, como individuo se irá conformando dentro del contexto en el que nace. Veremos cómo es que se va formando una identidad individual en el ser humano, que estará determinada principalmente por la familia, pero a su vez, irá construyendo vínculos con grupos más abiertos y desarrollará una identidad también colectiva y social.

Ahora bien, para entender el desarrollo psicológico del individuo es importante distinguir varios enfoques, de entre los cuales destacamos los siguientes en función de su relevancia para la pedagogía y la psicología educativa:

Enfoque conductista.[10] Corriente psicológica desarrollada a principios del siglo xx que influyó de manera notable en las teorías del aprendizaje y, por ende, en las de la educación.[11] Se basa en el comportamiento externamente observable de animales y seres humanos, es decir, la conducta, regida por leyes que modifican el entorno gracias al estímulo-respuesta, mediante recompensas y castigos. Para el conductismo los movimientos internos, pensamientos, sentimientos y pulsiones, no son dignos de ser estudiados, sólo lo es aquello que puede considerarse científico porque se puede comprobar mediante

[10] *Vid*. Rubén Ardila, "Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913", pp. 315-319.

[11] Acerca de la influencia decisiva del conductismo en la historia de la educación y el manejo de la disciplina escolar *vid.* <https://www.redalyc.org/html/447/44720504001/>. [Consulta: 26 de noviembre, 2018.]; *passim.* Adriana González Zepeda, "Aportaciones de la psicología conductual a la educación".

experimentos controlados en el laboratorio, la observación de los individuos en su medio, o sea, métodos experimentales. Entre los principales representantes del conductismo se encuentran: su creador, **John B. Watson** (1878-1958),[12] **Burrhus Frederic Skinner** (1904-1990),[13] **Edward Chase Tolman** (1886-1959),[14] **Clark Leonard Hull** (1884-1952)[15] y **George**

H. Mead (1863-1931),[16] entre otros.

Enfoque psicoanalítico. Este se basa sobre todo en las **teorías del psicoanálisis** surgidas a finales el siglo XIX y cuyo principal teórico fue Sigmund Freud. El concepto de lo inconsciente es su gran aportación y encuentra en él la causa de gran parte de los comportamientos humanos. Lo inconsciente está formado de pensamientos racionales y emociones que se encuentran reprimidos. Para Freud la sexualidad tiene un papel

[12] Puedes consultar una biografía de John Broadus Watson en el siguiente sitio electrónico: <https://www.ecured.cu/John_Broadus_Watson>. [Consulta: 28 de noviembre, 2018.]

[13] Puedes consultar una biografía de Burrhus Frederic Skinner en el siguiente sitio electrónico: <https://www.ecured.cu/Burrhus_Frederic_Skinner>. [Consulta: 11 de noviembre, 2018.]

[14] Puedes consultar una biografía de Edward Chase Tolman en el siguiente sitio electrónico: <https://www.ecured.cu/Edward_Chase_Tolman>. [Consulta: 11 de noviembre, 2018.]

[15] Clark Hull fue el creador del neoconductismo deductivo, puedes consultarlo en el siguiente sitio electrónico: <https://psicologiaymente.com/psicologia/conductismo-deductivo>. [Consulta: 12 de noviembre, 2018.]

[16] El filósofo, sociólogo y psicólogo social estadounidense George H. Mead fue el teórico del conductismo social conocido como interaccionismo simbólico. Establece que el niño se va adentrando al mundo social mediante el juego, en el que participa adoptando roles que le van permitiendo entender las normas sociales, y a los diferentes participantes en la sociedad. Mead en su obra *Espíritu, persona y sociedad* desarrolla tres puntos medulares, como menciona Gino Germani en la presentación de esta obra a la edición castellana: "a) historicidad del "individuo" como autoconsciencia, es decir anterioridad histórica de la sociedad sobre la persona individual; b) formulación de una hipótesis naturalista acerca del desarrollo del individuo autoconsciente a partir de la matriz de las relaciones sociales; c) función esencial que en la formación del yo se asigna a la "adopción de papeles" y a la internalización de lo sociocultural", p. 14.

fundamental no sólo en la vida adulta sino que también está presente en los niños,

> lo sexual no es restrictivo a la reproducción. Claramente, en los primeros niveles del desarrollo psicosexual, la sexualidad no está aún al servicio de reproducción de sensaciones placenteras que se encuentran ligadas a ciertos órganos o zonas, sin que, inicialmente, ni las sensaciones (placer de órgano), ni los órganos estén conectados entre sí, es lo que Freud denominó *desarrollo de la organización sexual*.[17]

i. Sigmund Freud (1856-1939): El psicoanálisis estudia las etapas del desarrollo del niño y Freud estableció cinco fases psicosexuales que son:

a) Oral (0-18 meses): Los bebés fincan su placer en la lactancia.
b) Anal (18 meses a 3 años): Se caracteriza por el control de esfínteres.
c) Fálica (3 a 6 años): El niño o niña descubre la diferencia de los órganos sexuales de sus progenitores del sexo opuesto y surge el **Complejo de Edipo.**[18]
d) Periodo de latencia (7 a la pubertad): No existe una zona erógena exacta relacionada a esta etapa porque las represiones familiares y sociales han cumplido su objetivo de ocultar la sexualidad. Es característica la manifestación de pudor y vergüenza.
e) Sexual (pubertad en adelante): Las transformaciones del cuerpo durante la adolescencia provocan cambios sustan-

[17] Sergio Guillermo Castellanos Urrego, "Una aproximación al desarrollo psicosexual desde la perspectiva de la metapsicología freudiana", p. 163.

[18] El complejo de Edipo es un concepto psicoanalítico acuñado por Sigmund Freud en su primera tópica para explicar que en la etapa fálica de un sujeto se establece una relación de amor con el padre del sexo opuesto y de odio hacia el de su mismo sexo. Se basa en el mito griego de Edipo, quien mata a su padre, Layo, sin saber que lo era y se enamora de su viuda, Yocasta, quien resulta ser su madre. Cuando Edipo descubre la verdad, desesperado, se saca los ojos y se condena a vagar por Grecia con su hija Antígona como su lazarillo. Yocasta al descubrir que Edipo es su hijo se suicida.

ciales en el comportamiento sexual y se acrecientan los deseos haciéndolos difícil de soslayar. La zona erógena son los órganos genitales y en esta etapa ya se cuenta con la facultad de relacionarse con otras personas y establecer vínculos más fuertes, gracias a la plena capacidad de abstraer y simbolizar.

El pensamiento freudiano establece dos tópicas. En la primera describe tres estratos en el aparato psíquico: consciente, preconsciente e inconsciente y en la segunda aborda tres instancias, el yo, el ello y el superyó. Una tópica se refiere al lugar o instancia en donde suceden los procesos de la psique.

Otros tres importantes teóricos del psicoanálisis, enfocados al estudio de los niños son Anna Freud, Melanie Klein y Donald Winnicot.



ii. Anna Freud (1895-1982):[19] Fue hija de Sigmund Freud con quien se psicoanaliza durante varios años. Decide dejar su trabajo de institutriz para dedicarse a ejercer el psicoanálisis infantil. Retomó algunos de los conceptos de su padre para dirigirlos hacia rumbos nuevos centrados en el desarrollo de niños y niñas. En 1922 ingresó a la Sociedad Psicoanalítica de Viena. A partir de 1925 comienza su participación en seminarios para formar psicoanalistas y educadores y publica su obra *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Su obra más importante fue *El yo y los mecanismos de defensa*,[20] libro de 1936 en el que retoma los conceptos de la segunda tópica de Freud para trabajar los mecanismos de defensa, en el prefacio de esta obra se establece que: "Los procesos o mecanismos defensivos son aquellos medios psicológicos que el yo utiliza para solucionar los conflictos que surgen entre las exigencias instintivas y la necesidad

[19] Sobre la psicoanalista Anna Freud *vid*.: <https://www.lifeder.com/anna-freud/>. [Consulta: 13 de noviembre, 2018.]

[20] Anna Freud, *El yo y los mecanismos de defensa*, Barcelona, Paidós. (Psicología Profunda), 1961.

de adaptarse al mundo de la realidad, bajo determinadas influencias del ambiente familiar y social”.[21]

Pueden clasificarse como:

a) Narcisistas: Proyección, negación, distorsión.
b) Neuróticos: Control, aislamiento afectivo, racionalización, disociación, formación reactiva, represión, intelectualización.
c) Maduros: Sublimación, supresión, ascetismo, humor.
d) Inmaduros: Regresión, hipocondriasis, fantasía, somatización, conducta pasiva agresiva, conducta impulsiva.

Durante el Congreso de Psicoanálisis de Viena del año 1927 se enfrenta a otra gran psicoanalista infantil, Melanie Klein con quien establece una profunda rivalidad intelectual que duraría el resto de sus vidas.

iii. Melanie Klein (1882-1960).[22] La psicoanalista austriaca dedicó su vida al estudio de los niños y su desarrollo psicológico. Fue alumna de Freud y partió de sus teorías para desarrollar las propias.



> La interpretación que Klein realizó de los temores más profundos del niño y sus defensas contra ellos le permitió realizar originales aportes teóricos al psicoanálisis. Entre ellos se destacan la “posición esquizoparanoide” y la “depresiva”, con las que fundamentó el efecto de tales estados mentales primitivos en el ser adulto. Las innovadoras teorías de Klein fueron adoptadas y desarrolladas por sucesivas generaciones de psicoanalistas.

iv. Donald Woods Winnicott (1896-1971).[23] Fue un psicólogo y pedagogo inglés de gran trascendencia para el mundo del



[21] *Ibid.*, p. 9.
[22] Una biografía de la psicoanalista austriaca se encuentra en el siguiente sitio electrónico: <http://www.psicomundo.org/klein/bibliografia2.htm>. [Consulta: 13 de noviembre, 2018.]
[23] Una biografía breve de Donald Winnicott y sus principales aportaciones al psicoanálisis de niños, así como la relación que sostuvo con Melanie

psicoanálisis infantil. Estaba interesado en conocer los procesos, el desarrollo y el funcionamiento del aparato psíquico y sus padecimientos. Tiene influencias importantes del pensamiento de Melanie Klein y hace importantes aportaciones para comprender la manera en la que un bebé va creciendo hasta convertirse en adulto en su libro *Desarrollo emocional primitivo*. Su teoría establece que la relación madre-hijo es fundamental para que el niño logre el desarrollo de su yo (*self*) al depender de las emociones de la madre y de un ambiente que le proporcione seguridad. El primer vínculo que establece con el mundo es a través de la madre, incluso desde el embarazo. Este lazo va a marcar la manera de relacionarse social y afectivamente con el resto del mundo. El padre es el que facilita la conservación de ese núcleo familiar para que se pueda desarrollar.



v. Erik Erickson (1902-1994):[24] Estudia no sólo las etapas del desarrollo de los niños sino todo el ciclo de vida de una persona y considera fundamental la influencia de la sociedad y la cultura en la personalidad del individuo, dando un paso más en la teoría psicoanalítica freudiana, en que se basa. Considera que el objetivo del ser humano es encontrar su identidad y lo hace durante varias etapas de crisis que debe superar, pues de no ser así quedarán secuelas que cargará a lo largo de su vida. Estas etapas son:

- Confianza básica contra desconfianza (0 a 1 año).
- Autonomía contra vergüenza (1 a 3 años).

Klein y Ana Freud, pueden consultarse en la siguiente liga: <http://psicopsi.com/Biografia-Winnicott-Donald-Woods-1896-1971.asp>. [Consulta: 14 de noviembre, 2018.]

[24] Puedes consultar la biografía de Erickson en el siguiente artículo: Carlos Rodríguez Sutil, “Erik Erikson: El hombre que se hizo a sí mismo”, en *Clínica e Investigación Relacional. Revista electrónica de Psicoterapia*, [en línea], Vol. 2 (2), octubre 2008, pp. 354-357. <https://www.researchgate.net/publication/242204947_Erik_Erikson_el_hombre_que_se_hizo_a_si_mismo>. [Consulta: 16 de noviembre, 2018.]

- Iniciativa contra culpa (3 a 6 años).
- Laboriosidad contra inferioridad (6 a 12 años).
- Identidad contra confusión de roles (12 a 20 años).
- Intimidad contra aislamiento (20 a 40 años).
- Generatividad contra estancamiento (40 a 65 años).
- Integridad contra desesperación (de 65 en adelante).[25]

Enfoque cognoscitivista. Este enfoque se caracteriza por estudiar las etapas del desarrollo del aprendizaje, tomando en consideración los procesos cognitivos como el pensamiento, la resolución de problemas, la construcción del lenguaje y la conceptualización. Según este enfoque, el aprendizaje es la adquisición y categorización de nueva información que se obtiene por la interacción con el medio y con otros seres humanos por medio de los sentidos para crear nuevos conceptos y modificar los anteriores.

Sus principales representantes son Jean Piaget, Jerome Bruner y David Ausubel, este último es quien propone el tan conocido concepto en las ciencias de la educación del *aprendizaje significativo*. A continuación revisaremos algunas de las principales aportaciones que han realizado estos autores para entender este enfoque en su relación con el ámbito de la educación.

i. Jean Piaget (1896-1980).[26] Este autor representa la llamada "epistemología genética", rama que estudia el origen orgánico, biológico y genético de los procesos de conocimiento y que determina cómo y por qué cada sujeto aprende a diferentes ritmos de acuerdo con sus propias características. Los estudios de Piaget fueron fundamentales para los campos de la psicología y la educación. Para él, a partir de la interacción entre



[25] Elma Vielma Vielma y María Luz Salas. *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner*, [en línea], Bogotá, Universidad de los Andes, 2000. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13050/21921924140>. [Consulta: 20 de noviembre, 2018.]

[26] Para conocer más sobre Jean Piaget véase: <https://youtu.be/y8fh2e5O2UY>. [Consulta: 21 de noviembre, 2018.]

los componentes genéticos y la relación social, se desarrolla el pensamiento. Trabaja con el concepto de la cognición que hace referencia a los procesos internos intelectuales mediante los cuales se da el aprendizaje. Los seres humanos actuamos para satisfacer las necesidades y son estas las que causan el desequilibrio a partir del cual se buscará actuar a modo de reestablecer el equilibrio en su esfuerzo por adaptarse al medio. Piaget considera que se aprende por dos mecanismos: **asimilación** –donde las nuevas experiencias son reinterpretadas para que encajen con las viejas ideas–, y **acomodación** –las viejas ideas se reestructuran para incluir las nuevas experiencias–. Es decir, durante el proceso se busca equilibrar los conocimientos previos y las experiencias nuevas. Establece tres tipos de conocimientos:

- Conocimiento físico. Se adquiere con los objetos que están en el mundo material gracias a su manipulación.
- Conocimiento lógico-matemático. Se encuentra en el sujeto, no existe en la realidad, sino en su pensamiento y se construye por abstracción reflexiva y la relación con los objetos le permite adquirir la noción de seriación.
- Conocimiento social. Puede ser convencional y no convencional. El primero se basa en el consenso social, surge de los otros cercanos al sujeto. El segundo son las representaciones sociales de las que el sujeto se apropia.

Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo según Jean Piaget son:[27]

1. Sensoriomotor (de 0 a 2 años). Aprendizaje activo con sus sentidos y aptitudes.

[27] Aurèlia Rafael Linares, *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vigotsky*, [en línea], <http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf>. pant. 3. [Consulta: 12 de diciembre, 2018.]

2. Preoperacional (2 a 7 años). Se desarrolla en tres ámbitos: el lenguaje y el pensamiento, el juego simbólico y el dibujo. Se subdivide en dos:

   a) Periodo preconceptual (2-4 años). Función simbólica, egocentrismo.
   b) Periodo intuitivo (4-7 años). Reducción del egocentrismo y capacidad de clasificar objetos en categorías.

3. Operaciones concretas (7-12 años). Naturaleza lógica flexible y organizada, coordina varias habilidades, categorización jerárquica y seriación, inferencia, relaciones espaciales.
4. Operacional formal (12 años hasta la adultez). Se hace más complejo el desarrollo cognitivo, al ser consciente de lo que lo rodea. El adolescente puede pensar en conceptos abstractos sin tener objetos concretos presentes, tiene percepción social, es capaz de juzgar las creencias y pensamientos de otros, puede resolver problemas matemáticos, pues usa el razonamiento abstracto, lógico, inductivo y deductivo. El pensamiento operacional abstracto se divide en razonamiento deductivo hipotético y en pensamiento abstracto.



ii. Jerome Seymour Bruner (1915-2016).[28] Este psicólogo norteamericano hizo importantes aportaciones al desarrollo de la psicología cognoscitiva y a la educación. Con sus investigaciones se opone a la teoría conductista y sus ideas sobre el aprendizaje basado en la memorización y en el papel del docente exclusivamente. Impulsó la creación del *Center for Cognitive Studies*, en la Universidad de Harvard. Durante una larga y prolífica vida académica se dedicó a estudiar la mane-

[28] Para acercarse al pensamiento de Bruner puede consultarse una biografía detallada, en Julio César Abarca Cordero, "Jerome Seymour Bruner (1915-2016)", en *Revista de Psicología*, [en línea], vol. 35, núm. 2, julio-diciembre 2017. <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200013>. [Consulta: 22 de noviembre, 2018.]

ra en la que los seres humanos aprendemos durante los primeros años de vida. Al respecto, Bruner consideró que

> la actividad constructiva del sujeto comprometido dentro de una situación, aparece entonces como mediadora **entre sí mismo y el contenido u objeto a ser apropiado dentro de una situación dada**. Para ejemplificar la importancia de las ayudas, propuso el concepto de los **andamios**, lo cual significa el apoyo que los compañeros de su misma edad, los adultos, los instrumentos, las herramientas y los apoyos tecnológicos aportan en una situación específica de enseñanza.[29]

Bruner establece tres modelos mentales de aprendizaje:

a) Enactivo o actuante (0-1 años). Durante esta etapa se adquieren conocimientos mediante la ejecución de acciones y la persona no está consciente del proceso de aprendizaje, pues es una manera primitiva de adquirir conocimientos. Esta forma de representación surge en los primeros meses de vida, es una manera de codificar acciones y almacenarlas en la memoria para conocerse a sí mismo y al mundo que las rodea. Aunque esta es la manera de aprender de los bebés, los adultos también aprenden cuestiones mecánicas de esta forma.
b) Icónico (1-6 años). La información se guarda en la memoria como imágenes, o sea, que se realiza un proceso de representación en la mente que permite recurrir a estos recuerdos cuando se requiere aplicar en la vida cotidiana, en este modelo los símbolos se relacionan directamente con las ideas que representan y es posible durante esta etapa del desarrollo realizar operaciones concretas.
c) Simbólico (7 años en adelante). Corresponde a un proceso de comprensión más desarrollado en que las personas son capaces de hacer abstracciones y simbolizar mediante esquemas complejos como el lenguaje, a partir de él pueden expresar conceptos y almacenar conocimien-

[29] Jerome Bruner *apud*. Elma Vielma y Vielma y María Luz Salas, "Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner", p. 36.

tos que les permitan adquirir otros cada vez más complicados y después expresarlos. Los símbolos pueden clasificarse, ordenarse, manipularse, etcétera, lo que posibilita múltiples operaciones mentales. Para Bruner el verdadero sentido de la educación debería estar en ayudar a los niños a construir pensamiento simbólico, pues de esta manera podrían elaborar su propio conocimiento.

iii. David Paul Ausubel (1918-2008).[30] Psicólogo, médico y pedagogo neoyorkino. Se basó en las teorías de Jean Piaget. Su teoría del **aprendizaje significativo** y de los **organizadores anticipados** establece dos formas de aprender: que los conocimientos se adquieren con base en conocimientos previos, es decir, los viejos conocimientos y experiencias influyen en los nuevos reajustándolos y reestructurándolos, por eso se sitúa en la corriente constructivista.

Así, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando nuevos conceptos, ideas, proposiciones interactúan con otros conocimientos relevantes e inclusivos, claros y disponibles en la estructura cognitiva, siendo por ellos asimilados, contribuyendo para su diferenciación, elaboración y estabilidad.

Por otro lado, contrastando con el aprendizaje significativo, Ausubel define *aprendizaje mecánico* como el aprendizaje de nuevas informaciones con poca o ninguna relación a conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva. En ese caso, el nuevo conocimiento es almacenado de manera arbitraria: no hay interacción entre la nueva información y la ya almacenada, dificultando, así, la retención.[31]

Enfoque sociocultural. "Esta teoría del desarrollo se caracteriza por hacer énfasis en el origen social de los fenómenos

[30] Marcos A. Yépez A., "Aproximación a la compresión del aprendizaje significativo de David Ausubel", pp. 43-54.

[31] Marco Antonio Moreira, "Organizadores previos y aprendizaje significativo", en *Revista Chilena de Educación Científica*, pp. 23-30.

psicológicos, y utilizar un postulado de carácter metodológico que tiene que ver con la acción mediada como unidad de análisis".[32]



i. Lev Vygotsky (1896-1934):[33] En su teoría sociocultural afirma que los procesos de aprendizaje están determinados por la cultura en la que se nace y la sociedad a la que se pertenece. También establece la importancia en el aprendizaje de los adultos y de los compañeros más avanzados en el proceso de aprendizaje del niño para apoyarlo, dirigirlo y ayudarlo a organizar su aprendizaje mientras avanza en la interiorización de las estructuras conductuales y cognoscitivas. Uno de sus conceptos fundamentales es el de la "**zona de desarrollo proximal**" que puede sintetizarse como la brecha entre lo que el niño puede hacer (desarrollo efectivo) y funciones que aún no puede lograr por sí mismo, pero que está en proceso de construcción (desarrollo potencial).

> Por eso, para Vygotsky cuando alguien más capaz ofrece una ayuda ajustada a alguien menos capaz para que pueda realizar algo que solo no podría hacer, no sólo le está enseñando a realizar una tarea que ambos comparten, sino que, a la vez, le está suministrando los instrumentos que permiten al sujeto construir desde su actividad nuevas funciones o consolidar las existentes y, en consecuencia, desarrollarse.
>
> En este sentido, todo contexto en el que el niño aprende de forma explícita o implícita lo que constituye la cultura de su entorno y le permite vivir en sociedad se convierte en un contexto de desarrollo.[34]

[32] Miguel Ángel Martínez Rodríguez, "El enfoque sociocultural en el enfoque del desarrollo y la educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [en línea], <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>. pant. 1. [Consulta: 8 de diciembre, 2018.]

[33] Encontrarás una breve biografía de Lev Vygotsky y los principales aspectos de su trayectoria profesional en Mariana Álvarez, "Lev Vygotsky", [en línea], <https://www.academia.edu/11300596/Lev_Vygotsky>. [Consulta: 27 de noviembre, 2018.]

[34] Ignasi Vila y Amelia Álvarez, "Contexto cultural y contexto escolar: una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo", en A. Álvarez, *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*, p. 177.

Vygotsky considera que los niños nacen con ciertas habilidades mentales a las que llama funciones mentales inferiores que se van convirtiendo en funciones mentales superiores conforme interactúan con otros, y el lenguaje es la herramienta más importante para el desarrollo cognitivo y de la inteligencia. Como hemos visto, el desarrollo del ser humano no puede pensarse en aislamiento, a continuación trataremos acerca de las dimensiones cultural y social de los seres humanos.

LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LOS SERES HUMANOS Y LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

Esta dimensión surge en la relación del ser humano con la naturaleza y con otros seres humanos. El humano es, en esencia, gregario, es decir, es un ser social. No puede sobrevivir solo y se reúne con otros de su especie para solventar sus diversas necesidades como la obtención de alimentos, la protección contra los depredadores, proteger su cuerpo del clima y el medio ambiente, etcétera, pero no únicamente tiene requerimientos materiales, sino también simbólicos, necesita comunicarse, transmitir sus conocimientos, para lo que crea el **lenguaje** y tiene una forma determinada de cubrir estas necesidades en cierto tiempo y espacio, a esto se le llama, en términos generales, **cultura**.

Para resolver todo esto, el hombre se organiza primero en pequeños grupos, conocidos como clanes. Es en estos grupos en donde tiene lugar un proceso social básico por el cual el ser humano se humaniza,[35] este proceso es conocido como **socialización**.

Hemos hablado de la hominización como el proceso a través del cual el hombre llegó a desarrollarse, constituyéndose como *Homo sapiens*. Este es un proceso cuyo estudio interesa

[35] Julián Jesús Luengo Navas, "La educación como hecho", en M. de M. del Pozo Andrés, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, pp. 7-28, *passim*.

a la antropología científica. En palabras de Luengo[36] existe otro proceso por medio del cual el hombre se humaniza, se constituye como un ser humano; del estudio de este proceso que se llama **humanización**, se encargaría la antropología pedagógica, a la que se suma la psicología educativa de la que ya hemos hablado en el apartado dedicado al desarrollo psicológico de los individuos.

El ser humano no nace siendo sociable, sino que tiene la habilidad de serlo, a dicha habilidad se le llama **sociabilidad**. Para sobrevivir y cubrir sus necesidades, el ser humano se ve obligado a desarrollarse en grupos. De acuerdo con Luengo "la socialización se refiere a los procesos por los cuales se adquieren determinados modos de comportamiento que son comunes a un grupo social concreto, haciendo que los sujetos se asemejen unos a otros en su forma de actuar".[37] Para Celis y Guatame se trata de una habilidad que se adquiere en los primeros años de vida, es "un producto social que se encuentra mediado por circunstancias históricas". Se trata además, de una disposición que forma parte de un *habitus,* contexto o entorno conformado, el cual "predispone las actuaciones de los agentes, está en estrecha relación con las prácticas en las que fue creado y producido".[38]

Si el ser humano no nace socializado, sino que la sociabilidad es una condición que debe desarrollar, debemos considerar cómo es que se logra dicho proceso: será la educación en sus distintas formas, la que se encargue de llevarlo a cabo. Este se realiza en un periodo largo de vida, tiene como base la capacidad de relacionarse del ser humano, por medio de él, el sujeto se incluye y se adapta a un grupo. Por medio de la socialización se busca también la preservación de un sistema social (en que se encuentra ubicado el grupo al que pertenece el sujeto). La enseñanza e interiorización de ciertos contenidos

[36] *Ibid.*, p. 8.
[37] *Ibid.*, p. 14.
[38] Jorge Enrique Celis Giraldo y Paulo César Guatame Castro, "La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens", en *Revista Iberoamericana de Educación,* p. 4.

culturales, pautas y normas de convivencia, a los sujetos nuevos del grupo, favorecerá la preservación y supervivencia del sistema en conjunto.

Siguiendo a Guerrero, la **socialización** se entiende como "un proceso de adquisición de la cultura de una comunidad".[39] Su resultado será la conformación de la personalidad o "conjunto de rasgos que el individuo ha ido adquiriendo a lo largo de, y de acuerdo con las coordenadas personales de clase, sexo o etnia".[40] Las acciones de los seres humanos no son acciones separadas unas de otras, independientes y sin efecto entre ellas ni con el entorno. El ser humano actúa en su medio de acuerdo con el entorno y las circunstancias a las que se enfrenta. La manera como aprende a reaccionar dependerá de la forma cómo se desarrolló en los primeros años de vida y como aprende a hacerlo en el proceso de socialización. Celis y Guatame afirman que "los agentes, con base en la conformación de su vida social, […] actuarán de forma similar a las condiciones materiales de existencia de las cuales son originarios".[41]

De acuerdo con estos mismos autores el proceso de socialización es parte de la reproducción de condiciones de los grupos y estratos sociales, por lo que la desigualdad que ya existe en la sociedad, se mantiene y se hace explícita en el proceso de integrar a nuevos miembros. De esta manera, la socialización familiar es distinta entre clases o grupos sociales. Estas prácticas se explican en el concepto de *habitus* de Bourdieu o "sistema de predisposiciones que media entre las estructuras y las prácticas de los individuos".[42] Este concepto, que se abordará en el capítulo III de este libro, refiere a

> Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de

[39] Antonio Guerrero Serón, *Manual de sociología de la educación*, p. 36.
[40] *Ibid.*, p. 38.
[41] J. E. Celis Giraldo y P. C. Guatame Castro, *op. cit.*, p. 5.
[42] A. Guerrero Serón, *op. cit.*, p. 38.

> prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizada de un director de orquesta.[43]

Es decir, el conjunto de condiciones en las que nace un individuo y se desarrolla, especialmente los primeros años, será determinante para fijar en él las características del grupo social en que se encuentra; esto, a su vez, establecerá en el individuo, conductas que reafirmarán ese mismo entorno en el que nació.

La socialización no es un proceso que se desarrolle de manera espontánea y rápida. Se trata de un proceso lento y gradual. Se realiza por medio de los grupos y agentes socializadores. Los primeros aprendizajes los desarrolla el individuo dentro de la familia, en un ambiente marcado por la afectividad. Posteriormente se diversificarán los grupos y entrarán en acción otros agentes como los amigos, la escuela e incluso los medios de comunicación. De acuerdo con Guerrero estos tipos de grupos se dividen conforme a su número o tamaño y al tipo de relaciones que se establecen entre los miembros.[44]

Se reconocen dos momentos de la **socialización**, una **primaria**, desarrollada en las primeras fases de la vida del individuo, especialmente dentro de la familia; y una **secundaria** que se lleva a cabo una vez que se han consolidado los aprendizajes de la socialización primaria. En la primera se desarrollan cuestiones de integración social, como el lenguaje, emociones, alimentación, control de esfínteres y creencias entre otros. Durante la segunda se interiorizan valores y normas concretas que se relacionarán con los roles que desempeñará el individuo en su etapa adulta.

[43] Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, p. 9, *apud* J. E. Celis Giraldo y P. C. Guatame Castro, *op. cit*., p. 4.

[44] A. Guerrero Serón, *op. cit*., p. 41.

Los grupos como la familia, donde se lleva a cabo la socialización primaria, se caracterizan por presentar relaciones de frente (cara a cara), así como por tener una carga notable de afectividad. Los grupos en los cuales se desarrolla la socialización secundaria se relacionan con ámbitos más amplios de la sociedad, por ejemplo, la institución escolar, los medios masivos de comunicación y las asociaciones de distintos tipos.

Como veremos en capítulos más adelante, existen distintas maneras de explicar la sociedad y la educación dentro de ella. Para Durkheim, la educación es básicamente la socialización de las generaciones jóvenes. Durkheim entiende la educación como socialización por un lado y como individuación por el otro.[45] La socialización-educación tiene que ver con los aspectos que la sociedad imprime en los individuos, para que ejerzan el papel que les corresponde dentro de la sociedad. Por su parte, la individuación serían las particularidades y aspectos no comunes que los individuos aprenden.



Desde la posición durkheimiana, la socialización es necesaria para asegurar y normar la vida en sociedad. Hemos visto que el ser humano no puede vivir solo, necesita integrarse a un grupo para satisfacer sus necesidades básicas y lograr la supervivencia. Si no existieran normas establecidas y reconocidas por todos, no se lograría el aparente consenso necesario para el desarrollo de la vida social. La voluntad individual necesita una guía para actuar, son necesarios los límites a las pasiones y deseos individuales. Runge y Muñoz afirman que la única manera posible para "evitar la 'impaciencia febril', la 'sensibilidad exacerbada' y el estado de incertidumbre que se derivan de dar rienda suelta a los propios deseos y pasiones, propios del individualismo, es limitarlos y contenerlos a partir de la formación del carácter, pues 'la actividad humana no

[45] Andrés Klaus Runge Peña y Diego Alejandro Muñoz Gaviria, "Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica", en *Campo Grande-MS*, p. 153, [en línea], <www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/334/296>. [Consulta: 5 de noviembre, 2018.]

puede estar libre de todo freno'".[46] Sin embargo, ello no implica que el individuo no sea libre. De esta manera, la individuación implicaría, en términos pedagógicos y políticos, entender la libertad como la capacidad de ser dueños de sí, de obrar de acuerdo con la razón, teniendo como fin educativo la acción formativa de llegar al dominio de sí mismo.[47]

LA DIMENSIÓN CULTURAL DE LOS SERES HUMANOS: NUESTRAS MÚLTIPLES IDENTIDADES

Cada uno de nosotros ha nacido en un lugar, tiempo y contexto social particular, esto es, en una cultura. De acuerdo con Sensoy y DiAngelo,[48] una **cultura** se refiere a las características de la vida cotidiana de un grupo de personas que viven en un tiempo y lugar determinado. Algunas de estas características –tales como la música, el vestido, la danza, las artesanías, los juegos, la lengua, las fiestas, entre otras– serán visibles y fácilmente identificables por los miembros de una cultura, pero otras (quizá la mayoría) pasarán desapercibidas en nuestro día a día –entre ellas, la comunicación no verbal, el lenguaje corporal, los conceptos de tiempo, de espacio, de belleza, de alimentación, las reglas de comportamiento, las relaciones con el mundo natural, los ideales compartidos, las prácticas de cortesía–. Aunque poco visibles, estas características de la cultura son tan importantes para entender a los seres humanos que, cuando un miembro de un grupo no se apega a estas características se le identifica como "raro", "extraño", "diferente".

[46] Lidia Girola, *Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*, p. 31, *apud* A. K. Runge Peña y D. A. Muñoz Gaviria, *op. cit.*, p. 154.
[47] Émile Durkheim, *La educación moral*, p. 34, *apud* A. K. Runge Peña y D. A. Muñoz Gaviria, *op. cit.*, p. 154.
[48] Özlem Sensoy y Robin DiAngelo, *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*, p. 36.

La cultura es el modo de vida que caracteriza a una sociedad o grupo social[49] y, por tanto, como se apunta en Valladares,[50] no toda sociedad comparte una misma idea de qué es lo correcto, lo incorrecto, lo socialmente aceptable o de aquello que se considera que se debe hacer y se debe evitar en cada situación. Cada sociedad tiene sus propias culturas, es decir, cada sociedad define y establece lo que es bueno, deseable, valioso, aceptable, para los miembros de esa sociedad.

La cultura es el contexto que permite entender los por qué de ciertas acciones y omisiones entre grupos sociales, pues determina lo que podemos esperar de otros y lo que ellos esperan de nosotros y de nuestros comportamientos en un cierto contexto específico de interacción social. Las dimensiones sociales y culturales de los seres humanos están estrechamente relacionadas pues la cultura se genera en la sociedad y a medida que se diversifican los grupos sociales, las culturas también se diversifican.[51]

El concepto de sociedad está muy relacionado con el de cultura; mientras que la cultura tiene que ver con las costumbres, normas, valores y demás, la sociedad tiene que ver con los individuos que interactúan entre sí y que actúan conforme a las costumbres, normas y valores de dicha sociedad.[52] La sociedad se refiere a un grupo de personas que viven en el mismo territorio y comparten una cultura común.[53] La dimensión cultural de los seres humanos refiere, por su parte, al **marco de significados** que nos permite interactuar unos con otros en dicho territorio, interpretar el mundo, compartir experiencias, sensaciones, sentimientos, así como guiar nuestras acciones.

Según Hughes y Kroehler,[54] hay cuatro componentes clave de la cultura que hacen posible que compartamos formas par-

[49] Anthony Giddens y Philip Sutton, *Conceptos esenciales de sociología*, p. 209.
[50] Liliana Valladares, *Educación, sociedad y cultura: Guía didáctica*, [s. p.]
[51] *Idem*.
[52] *Idem*.
[53] Michael Hughes y Carolyn Kroehler, *Culture and Social Structure. Sociology: The Core*, p. 42.
[54] *Ibid*., pp. 42-48.

ticulares y diversas de entender el mundo y nuestro lugar en él: *a)* las **normas**, *b)* las **costumbres**, *c)* los **valores**, y *d)* el **lenguaje** y los **símbolos**.

De manera general, podemos definir a las normas como las reglas sociales que nos permiten la convivencia con los otros. Las costumbres son las convenciones ordinarias mediante las cuales llevamos a cabo las actividades de la vida diaria y que abarcan el vestido, la comida, el saludo, las formas de diversión, los rituales, entre otros. Los valores son un tamiz para evaluar y decidir lo que se debe hacer u omitir en una situación concreta, mientras que los símbolos y el lenguaje nos permiten comunicar las reglas y estándares básicos de un grupo. A través de los símbolos y el lenguaje es posible materializar y compartir los valores, las normas y las costumbres.[55]

Los seres humanos somos seres sociales que dependemos los unos de los otros para dar sentido a nuestro mundo y este dar sentido tiene lugar a través de los cuatro componentes que acabamos de describir. Cada sociedad transmite y recrea sus culturas entre generaciones, y en este proceso, como veremos a lo largo de esta obra, la educación juega un papel primordial en las sociedades. La dimensión cultural de los seres humanos depende de la educación como una vía para interiorizar la cultura de cada sociedad.

Mediante la socialización no solamente aprendemos a ser sociales y relacionarnos los unos con los otros, sino que también aprendemos los significados y prácticas que nos permiten dar ese sentido a lo que nos rodea y conducirnos apropiadamente dentro de una cultura: "Justo como un pez está siempre inmerso en el agua, nosotros estamos siempre usando nuestros lentes culturales y no nos los podemos quitar…".[56]

Un ejemplo para entender la cultura como parte del proceso de socialización nos lo proporciona la categoría del

[55] *Ibid.*, p. 45.
[56] Ö. Sensoy y R. DiAngelo, *op. cit.*, p. 43.

género. Sensoy y DiAngelo[57] describen cómo los significados, costumbres y expectativas acerca de ser un "niño" o "niña" (la ropa que se le asigna, los juguetes, las proyecciones a futuro, etcétera), están enraizados en la cultura. Cuando pensamos en el género, resaltan dos categorías en primera instancia: el concepto mismo de "género", y el concepto de "sexo". Mientras que con el "**sexo**" se hace referencia a los marcadores genéticos, fenotípicos o biológicos que se usan para categorizar a una hembra/mujer o a un macho/hombre, tales como los genitales, las hormonas, la estructura corporal, entre otros; con el género se hace referencia al significado que tiene ese cuerpo en una cultura dada, esto implica, los roles, los comportamientos, las expectativas asignadas a los géneros masculinos y femeninos. Así, se asigna el nombre de "cisgéneros", a las personas cuyo sexo asignado al momento de nacer a partir de sus características biológicas es el mismo que la identidad de género que desarrollan tras la subsecuente socialización; por su parte, se le asigna la categoría de "transgéneros" a quienes muestran diferencias entre el sexo asignado al momento de nacer a partir de sus características biológicas y la identidad de género que desarrollan tras la subsecuente socialización.

Además del género, a lo largo de este libro veremos que la cultura influye en la conformación de nuestras identidades en otros sentidos. Conceptos como los de clase social, nacionalidad, religión, raza o etnia, entre otros, están determinados por la cultura en la que vivimos, pero al mismo tiempo orientan nuestros comportamientos sociales e identidades individuales y colectivas.

El término de **identidad** es, como dice Villoro,[58] multívoco. Cada ser humano tiene, a lo largo de su vida muchas representaciones de sí mismo, según las circunstancias que lo rodean y los roles y papeles sociales que, en su relación con los otros, se le adjudican. En general, hablamos de **identidad in-**

[57] *Ibid.*, p. 38.
[58] Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*, pp. 63-66.

dividual para hacer referencia a la representación que un sujeto tiene sobre sí mismo y que deriva de las formas como los otros lo miran y el yo ideal con el que este mismo sujeto quisiera identificarse. Por su parte, hablamos de **identidad colectiva** a la representación que un sujeto o conjunto de sujetos crean sobre sí mismos cuando se reconocen como miembros de una comunidad, grupo social o pueblo. Se trata, como apunta Villoro,[59] de una representación intersubjetiva compartida por una mayoría de los miembros de una colectividad o de un pueblo, que constituye un "sí mismo colectivo", conformado por un sistema de creencias, actitudes, comportamientos, saberes transmitidos, en suma, por una **cultura**.

Al igual que el sexo y el género, la raza y la etnicidad parecieran conceptos intercambiables para entender la sociedad, aunque no lo son. De acuerdo con Sensoy y DiAngelo,[60] la **raza** es un sistema socialmente construido de clasificación humana basada en características fenotípicas particulares (por ejemplo, el color de la piel, la textura del cabello, la estructura ósea). La **etnicidad**, por su parte, se refiere a un grupo de personas ligadas por lenguaje común, por una cultura compartida, tradiciones, valores, entre otras.

En los capítulos siguientes veremos cómo estas categorías sociológicas y antropológicas han venido ocupando cada vez más un lugar predominante en el pensamiento social sobre la educación y nos cuestionaremos: ¿Cómo han pensado la sociedad los clásicos de la sociología de la educación? ¿Qué es lo social y por qué decimos que los seres humanos somos constitutivamente sociales? ¿Cuál es la relación entre la cultura y la educación? Pero antes de profundizar más en los aspectos culturales y sociales de la educación, haremos referencia a la dimensión histórica de los seres humanos, sin la cual no podríamos entender a la sociedad y a la cultura en su relación con lo educativo.

[59] *Ibid.*, p. 63.
[60] Ö. Sensoy y R. DiAngelo, *op. cit.*, p. 45.

LA DIMENSIÓN HISTÓRICA DEL SER HUMANO: ESPACIO Y TIEMPO

Del mismo modo como los seres humanos nos encontramos inmersos en una cultura determinada desde que nacemos, esta cultura y, por tanto, nosotros mismos nos encontramos en un tiempo y lugar definidos, con particularidades que nos distinguen de otros y que servirán para caracterizar tanto al grupo como a los individuos que forman parte de él. Estas condiciones particulares del contexto marcan características generales de los grupos y culturas que ahí se desarrollan. Si compartimos el espacio y tiempo con algún otro grupo, será muy probable que existan elementos culturales comunes entre los integrantes de dichos grupos. En cambio, si nos comparamos con grupos que se encuentran en lugares geográficos o tiempos distantes, es común encontrar diferencias claras y numerosas.

En el proceso de hominización, como lo hemos visto anteriormente, el hombre en su conformación como *Homo sapiens* cambió numerosas veces de lugar de residencia. El hombre en su origen era nómada, pues buscaba las fuentes de alimentación y supervivencia que la naturaleza ofrecía. Pensemos en los variados rasgos de la forma de vida de los grupos de acuerdo con las distintas características geográficas de lugares diferentes. No es lo mismo establecerse y vivir cerca de un río, que en un lugar donde haya que caminar varios días para conseguir agua. Tampoco sería lo mismo establecerse en un lugar con cuevas que permitieran adaptar y construir refugios naturales que en una planicie donde los hombres no se pudieran cubrir tan fácilmente de la lluvia o de fuertes vientos. El **espacio** geográfico donde los grupos humanos se han desarrollado posee características propias que influirán en la forma de vida de las comunidades ahí establecidas.

La categoría de **tiempo** no es un elemento que quede ajeno a la cultura y al conocimiento. El tiempo puede ser muy rápido o pasar muy lento, podemos hacer cortes temporales de lo que nos ha tocado vivir e incluso considerar lapsos de tiempo en las etapas de nuestra propia vida, por ejemplo, al

considerar las etapas de formación que el sistema educativo establece y por las cuáles hemos pasado; o también al considerar nuestras etapas de desarrollo personal.

El tiempo es uno de los metaconceptos más importantes en historia. Se trata de un concepto simbólico que establece continuidades entre regularidades distintas. Algunas de las nociones que forman parte de la concepción de tiempo para la historia son periodización, etapas, cronología, cambio, continuidad, simultaneidad, duración corta, mediana y larga. De acuerdo con Valledor[61] después del primer tercio del siglo XX vino un cambio de paradigma que permitió pasar de la concepción positivista de la historia a la Escuela de los Annales y a la Nueva Historia. Lo anterior permitió un cambio de comprensión del tiempo lineal al tiempo por duraciones. Como señala Fernand Braudel: "Tanto si se trata del pasado como si se trata de la actualidad, una consciencia neta de esta pluralidad del tiempo social resulta indispensable para una metodología común de las ciencias del hombre".[62]

Edgar Morin por otro lado, afirma que en el último siglo ha cobrado importancia el problema del tiempo, contrariamente a la tradición en las ciencias humanas y sociales. De creer que podía establecerse una estructura eliminando su dimensión temporal y considerándola fuera de la historia se ha llegado en la actualidad al reconocimiento de la dimensión histórica en las mismas: "hoy, de todas las otras ciencias llega la llamada profunda para ligar lo estructural u organizacional [...] con lo histórico y lo evolutivo".[63]

La socialización y la educación son elementos esenciales en la formación del ser humano, inicialmente marcan su

[61] Laura Valledor, "La comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, [en línea], <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324134669002>. p. 4. [Consulta: 3 de noviembre, 2018.]

[62] Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, p. 63.

[63] Edgar Morin, "La epistemología de la complejidad", en *Gazeta de Antropología*, [en línea], <http://hdl.handle.net/10481/7253>, pant. 3. [Consulta: 8 de diciembre, 2018.]

separación del mundo animal y lo determinan cultural, histórica y socialmente,

> la educación toma esencialmente parte en la historicidad que separa la existencia humana de la animal y queda históricamente determinada en todas sus metas, en sus formas de verificación y contenidos. Toda tarea educativa acontece en el suelo histórico de la actualidad de vida concreta y social, está ya determinada en sus impulsos desde la tradición, se contempla vinculada o confrontada en su realización de fuerzas e influjos superindividuales acuñados, se sirve del lenguaje transmitido, se remite a instituciones a su vez históricas, encuentra en horizontes perfilados los contenidos espirituales que deben ser transmitidos.[64]

La educación, al igual que otros productos culturales, será influida por las condiciones históricas, sociales y culturales en que se desarrolla.

En educación también es necesario considerar las diferencias de tiempo que pueden existir. Podemos rescatar el ejemplo de Ardoino en lo relativo a los problemas del aprendizaje y la didáctica, al destacar que se debe aprender a ver no sólo los elementos que facilitan el aprendizaje, sino además los mecanismos de adquisición. Existe una diferencia e incluso contradicción, entre los ritmos biológicos individuales y los sociales; ya sea por razones individuales, económicas u organizacionales.[65]

La concepción del tiempo puede ser muy variada, pero resulta necesario el manejo de nociones consensuadas sobre el mismo para que logremos entendernos entre nosotros, y comprender los distintos ritmos a los que avanza cada individuo en sus procesos. Estos elementos, aunque puedan sonar contradictorios, deben ser tomados en cuenta en el estudio, conocimiento e investigación de lo educativo, pues permiten buscar una visión más completa y menos reducida del fenómeno. De igual manera resulta importante tomar en cuenta

[64] Gunther Groth, "La dimensión histórica de la pedagogía". *Educación*, p. 7, *apud* A. K. Runge Peña y D. A. Muñoz Gaviria, *op. cit.*, pp. 156-157.

[65] Jacques Ardoino, "La formación de investigadores en educación", en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, *passim*.

la idea de **duración**. Esta implica la existencia de un principio y un fin; nociones que también se encuentran presentes en los procesos humanos, por ende también en los educativos.

De lo anterior se desprende la importancia de conocer el contexto sociohistórico y cultural de los procesos y fenómenos educativos. Los problemas pedagógicos y educativos, mirando a su propia historia, pueden ser mejor entendidos, considerando su origen, significados, cambios, importancia y valor.[66]

ORGANIZACIONES SOCIALES E INSTITUCIONES: SU IMPORTANCIA PARA LA SOCIALIZACIÓN

El hombre puede educarse gracias a su capacidad de sociabilidad y plasticidad. De acuerdo con Delval, la "educación es, sin duda, una de las más importantes instituciones sociales, la que hace que un animal, uno más entre las especies vivas que pueblan la tierra, se convierta en lo que entendemos por un ser humano".[67] El mismo autor advierte que durante mucho tiempo se han atribuido metas o fines distintos a la educación, desde su acercamiento con Dios, hasta el perfeccionamiento de su condición humana. A lo largo de este libro reflexionaremos en torno de algunas de las funciones que se le han atribuido.

El concepto de institución es utilizado con frecuencia en las ciencias sociales y humanas, no sólo en sociología, sino también en antropología, historia, filosofía y psicología, sin embargo, es complicado delimitarlo.

Para el estructural-funcionalismo, corriente de pensamiento social originada en la primera mitad del siglo XX, una sociedad puede ser conocida y estudiada como un sistema social, de manera similar a un sistema en términos biológicos. Este sistema social funciona como una entidad en su conjunto, pero está conformado por partes interdependientes e interrelacionadas, cada

[66] A. K. Runge Peña y D. A. Muñoz Gaviria, *op. cit.*, p. 157.
[67] Juan Delval, *Los fines de la educación*, p. 1.

una con sus propios actores, códigos y funciones, pero cumpliendo una parte de la función total del sistema. Cada una de estas partes constituye lo que podemos llamar institución y entre todas logran que el sistema funcione como conjunto.

De esta manera, una **institución** es una estructura o manifestación social que establece las reglas de comportamiento en un determinado ámbito de la vida en sociedad. Para Hodgson, "una institución es un tipo especial de estructura social que implica reglas potencialmente codificables y normativas (evidentes o inherentes) de interpretación y comportamiento".[68] Estas instituciones están conformadas por grupos de individuos que las hacen funcionar. Estos individuos comparten una serie de características en particular y en ocasiones algunas funciones y metas, que pueden hacer que se identifiquen entre sí y como grupo.



Esta dinámica entre cumplimiento de funciones y normas, otorga a los individuos que forman parte de la sociedad una condición respecto del grupo social del que forman parte, en ello también tiene influencia la función social que se realiza; a esta condición la llamamos **estatus**. Por otro lado, el papel y función que desempeña cada individuo, que a su vez depende del estatus en el que se encuentra, es conocido como **rol**.[69]

Es importante establecer una distinción entre el concepto de **agente** y el de **actor**. El primero se relaciona con un reproductor de prácticas, que contribuye a la permanencia de las condiciones en las que se encuentra. El segundo, por otro lado, mantiene cierta autonomía de las condiciones que se reproducen, mantiene cierta libertad y decisión, que le permite a la vez, crear y modificar. Para Óscar Fernández:

> Mientras que el concepto sociológico de agente presenta al individuo más bien como un reproductor de prácticas, el concepto de actor le

[68] Geoffrey M. Hodgson, "¿Qué son las instituciones?", en *CS*, [en línea], <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a02.pdf>, p. 25. [Consulta: 3 de diciembre, 2018.]

[69] Para entender mejor la noción de rol y estatus *vid.*, Liliana Valladares, *Educación, sociedad y cultura: Guía didáctica* [s. p.]

> amplía al individuo los márgenes de su decisión y de su acción, es decir de su autonomía, con lo que se le concibe como alguien capaz de convertirse en alguien creador o innovador en el ámbito de la acción. El agente desarrolla prácticas acordes, en buena medida, con la posición que ocupa en el espacio social. Al actor se le reconoce, sobre todo, por las acciones que decide realizar.[70]



Plantearemos ahora algunas de las características de los principales agentes y actores socializadores.

i. La **familia** es considerada la base de la organización social. Se trata del grupo primario en que comienza a desarrollarse el individuo. De acuerdo con Oudhof van Barneveld, Morales y Zarza[71] en América Latina se ha observado que la familia sigue siendo la base de la organización de la sociedad, aunque se ha dado una tendencia a la diversificación de las maneras de organización de la vida familiar. Para ellos, la familia puede ser definida como la unión de personas con un proyecto de vida común y compartido, con fuertes elementos de pertenencia y que pretende ser duradero; en esta unidad existe un compromiso entre sus miembros que permite relaciones cercanas e intensas de intimidad, reciprocidad y dependencia. En estos grupos son importantes las relaciones entre padres e hijos, de esta manera surgen normas y expectativas compartidas, que permiten que cada uno desarrolle su papel y permiten la comunicación y el intercambio afectivo entre los miembros.[72]

ii. El **Estado**, frecuentemente entendido como la unidad que conforman un territorio delimitado, su población y su gobierno, es una entidad necesaria para regular la vida en sociedad. Se entiende al Estado también como el organismo encargado de salvaguardar la seguridad de la población que

[70] Óscar Fernández, "Pierre Bourdieu: ¿Agente o actor?", en *Tópicos del Humanismo*, núm. 90, 2013, [en línea], <http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2008/02/pierre-bourdieu-agente-o-actor-oscar.html>. [Consulta: 5 de noviembre, 2018.]

[71] Hans Oudhof van Barneveld, Manuel Morales Euzárraga y Susana Silva Zarza Villegas, coords., *Socialización y familia. Estudios sobre procesos psicológicos y sociales*, p. 7.

[72] *Ibid*., p. 134.

en él habita, así como la convivencia pacífica. Para Durkheim la función primaria de socializar y educar corresponde a la familia, pero será el Estado entonces, quien debiera garantizar a la familia el apoyo necesario para que se lleve a cabo dicha formación. Aun cuando se trate de una tarea principalmente familiar, el Estado no puede desentenderse de ella desde "el momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, hasta cierto punto, sometido a su acción. No quiere esto decir que deba necesariamente monopolizar la enseñanza".[73] Aun cuando la función socializadora principal recaiga en la familia, el Estado debe estar al pendiente de su desarrollo.

Si el Estado no regulara las condiciones generales de la educación, no habría manera de asegurar la convivencia ordenada en sociedad y esta función podría dejarse en manos de intereses particulares que desviaran la función educativa de un fin social: "Si no estuviera siempre presente y vigilante, para obligar a la acción pedagógica a ejercerse en un sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares, y el gran espíritu de la patria se dividiría y se resolvería en una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias, en conflicto unas con otras".[74]

Para Gramsci el Estado tiene la tarea de conformar el tipo de ciudadano que la sociedad requiere, por tanto,

> Si todo Estado tiende a crear y a mantener un cierto tipo de civilización y de ciudadano (y, por consiguiente, de convivencia y de relaciones individuales), tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes y a difundir otras; el derecho será el instrumento para este fin (al lado de la escuela y de otras instituciones y actividades) y debe elaborarse de modo que sea conforme al fin, así como de la máxima eficacia y productividad en resultados positivos.[75]

[73] Émile Durkheim, "La educación: su naturaleza, su función", en *Educación y sociología*, p. 55.
[74] *Ibid.*, pp. 54-55.
[75] Antonio Gramsci, "La hegemonía como relación educativa", en María de Ibarrola Nicolín, *Las dimensiones sociales de la educación*, pp. 51-52.

El Estado elaborará un sistema oficial de educación (conocido en ocasiones como sistema nacional educativo), que ofrecerá la estructura e infraestructura para apoyar a las familias en un proceso de socialización nacional. Este sistema no está obligado a asegurar que todos los procesos de socialización se lleven de manera semejante y exitosa; pero ofrecerá las bases que guíen a las nuevas familias en procesos iniciales de formación y socialización.

iii. La **escuela**. De acuerdo con Celis y Guatame, la escuela puede repercutir en la sociabilidad de un agente, al ofrecer la adaptación de significados y conductas, incluso cambiando las obtenidas durante la socialización primaria "al darle la posibilidad de liberarlo de unas significaciones adquiridas para obtener otras, o mejor, para imponérsele otras con el fin de poder habitar en esa vida institucional".[76]

Resulta frecuente la confusión entre los conceptos de educación y escuela. Moreno advierte que una cosa es "la historia de la educación como un proceso inherente a lo humano en todos sus momentos y espacios, y otra es la de la educación institucionalizada escolarmente, […] cuando la sociedad empieza a organizar los procesos educativos privilegiando contenidos, lugares en donde se aprende y modos de aprender, enseñar, evaluar y certificar lo aprendido".[77] No es conveniente limitar lo educativo a lo que ocurre en las aulas y las escuelas.

Por otro lado, Juan Carlos Portantiero cita a Gramsci, quien afirma que: "La escuela, como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en tal sentido",[78] refiriéndose al alcance de crear un tipo determinado de ciudadano y de civilización. Para Gramsci la escuela era también,

[76] J. E. Celis Giraldo y P. C. Guatame Castro, *op. cit.*, p. 16.

[77] Manuel Moreno Castañeda, "La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico", en Judith Zubieta y Claudio Rama, coords., *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*, p. 5.

[78] Juan Carlos Portantiero, "La hegemonía como relación educativa", en María de Ibarrola Nicolín, *Las dimensiones sociales de la educación*, p. 38.

un instrumento para formar a los distintos tipos de intelectuales en una sociedad.

De acuerdo con Bonal: "Socialización y control social son identificadas como funciones fundamentales del proceso de transmisión de conocimientos y hábitos, del orden instrumental y del orden expresivo".[79] En otras palabras, un agente puede convertirse en actor, dependiendo de las funciones y acciones que desempeña en su contexto sociohistórico y cultural.

Un ejemplo puede ser uno de los papeles que se les atribuye a los docentes en el ambiente escolar. De acuerdo con Celis y Guatame, instituciones como la escolar, conciben un ambiente social determinado para sus integrantes. Estos autores atribuyen a los docentes un papel importante en definir y mantener la rutina escolar. No obstante, reconocen la participación de la comunidad educativa al ofrecer significaciones respecto de la educación adecuada y determinar las directrices administrativas.[80] Los docentes pueden ser capaces de reproducir el entorno, condiciones y elementos culturales en los que se encuentran; pero también tienen la capacidad de convertirse en actores activos, capaces de promover cambios en dicha estructura, que influyan en la reproducción misma.

Bonal menciona que: "La educación universal, institucionalizada en la escuela se erige como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos".[81] Sin embargo, esto no quiere decir que sea la única forma de asegurar la adaptación de los individuos al sistema social, ni que sea un método infalible para asegurar dicha adaptación.

iv. Los **medios de comunicación** hoy en día y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación realizan una tarea complementaria a la educación formal. Los medios actúan, con sus propios códigos y fines, pero a su vez influyen en nociones culturales de los individuos. Los mismos medios

[79] Xavier Bonal, *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, p. 18.
[80] J. E. Celis Giraldo y P. C. Guatame Castro, *op. cit.*, p. 15.
[81] J. Bonal, *op. cit.*, p. 18.

pueden contribuir a la transmisión y perpetuación de formas culturales, como a introducir novedades y facilitar intercambios culturales.

Para Althusser los medios de comunicación, así como la escuela, forman parte de un conjunto mayor de instituciones que reconoce como **aparatos ideológicos del Estado**, categoría que se tratará con mayor detalle en el capítulo IV del presente libro. Para este autor, el sistema educativo capitalista, junto con otras instituciones será quien permita que el régimen capitalista asegure su reproducción de la fuerza de trabajo, necesaria para el mantenimiento de la estructura productiva. "Llamamos aparatos ideológicos del Estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas".[82]

Althusser reconoce al Estado como un órgano de control, función que desarrollará a través de sus instituciones y aparato burocrático. Dichas instituciones pueden ser de dos tipos, aquellas que funcionan por medio del ejercicio directo de una violencia y fuerza explícita para reprimir conductas (que pueden considerarse no deseables) de miembros del mismo grupo y aquellas que no requieren el uso directo de la fuerza o la violencia, pues cuentan con una herramienta de convencimiento que ejercen de manera más sutil, la ideología.

Las primeras son conocidas como **aparato represivo del Estado**, y entre ellas podemos considerar al cuerpo del ejército y la policía. Dentro del segundo grupo están las instituciones que conforman el **aparato ideológico del Estado**, entre las cuáles podemos encontrar a la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, la familia, los sindicatos, el sistema jurídico y político.

Ambos tipos de instituciones pueden utilizar la violencia y la ideología al mismo tiempo. "Podemos afirmar que todo aparato del Estado, sea represivo o ideológico, 'funciona' con

[82] Louis Althusser, "La educación como aparato ideológico del Estado: reproducción de las relaciones de producción", en María de Ibarrola Nicolín, *op. cit.*, p. 102.

violencia e ideología, pero con una diferencia importantísima que impide confundir los aparatos ideológicos con el aparato (represivo) del Estado".[83] En otras palabras, la función de estas instituciones es represiva, sin embargo, existen diferencias entre ellas dependiendo del uso que hacen de la fuerza y de la ideología, para lograr su cometido. Para Althusser, tanto la escuela como los medios de comunicación, forman parte de los aparatos ideológicos del Estado.

Para Aparici Marino, los medios de comunicación conforman lo que llama escuela paralela. Reconoce con este concepto la labor educadora que desarrollan los medios de comunicación, aun cuando se encuentran fuera del sistema escolar y educativo oficial. Rescata la definición de Porcher de escuela paralela como "el conjunto de las vías mediante la cuales y, al margen de la escuela, llegan hasta los alumnos (y a quienes no lo son), las informaciones, los conocimientos y cierta formación cultural, correspondientes a los más variados campos".[84]

MIRADAS INTERDISCIPLINARIAS PARA EL ANÁLISIS SOCIAL Y CULTURAL DE LA EDUCACIÓN

El objeto de estudio de lo educativo se ubica en lo específicamente humano. Su conocimiento se encuentra dentro de las ciencias humanas, como las llama Freund,[85] y las ciencias del espíritu como las llama Dilthey, en las que "hablamos de vivencias, experiencias, sentidos".[86]

Ardoino y Mialaret afirman, respecto de las prácticas educativas, que "evidentemente, están sobredeterminadas por el

[83] L. Althusser, "La educación como aparato ideológico del Estado: reproducción de las relaciones de producción", en *op. cit.*, pp. 103-104.

[84] Louis Porcher, *La escuela paralela*, p. 5, *apud* en Roberto Aparici Marino, *Medios de comunicación y educación*, p. 87.

[85] Julien Freund, *Las teorías de las ciencias humanas*, p. 7.

[86] Wilhelm Dilthey, "Comprensión y hermenéutica", en *El mundo histórico*, p. 340.

conjunto de factores que constituyen las situaciones de educación".[87] Refiriéndose a la multiplicidad de aspectos que es necesario tomar en cuenta al acercarse a fenómenos y procesos educativos.

Recordemos una distinción frecuente en la construcción de conocimiento en el ámbito educativo. De acuerdo con Peyron se puede distinguir entre la investigación **para** la educación, **sobre** la educación y **en** educación. En el primer caso lo importante es aquello que va a servir a la educación, lo que le da un enfoque positivista, el segundo posee un enfoque utilitarista, lo que la coloca en un campo más pragmatista y el tercero se ubica en un enfoque comprensivo.[88] Para Ardoino y Mialaret la investigación sobre la educación refiere a lo que otras disciplinas pueden aportar, con referencia a lo educativo. En cambio, la investigación en educación, es aquella que se realiza hacia el interior de los procesos educativos.[89]

Tomando en cuenta las dos aclaraciones anteriores, así como la naturaleza multidimensional del ser humano y de lo educativo, podemos esperar que la pedagogía se apoye en otras ciencias para la comprensión de su objeto de estudio, así como para la construcción de conocimiento. De esta manera podemos hablar de sociología de la educación, historia de la educación, antropología de la educación, economía de la educación, entre otras.

En el campo de la **antropología de la educación** podemos considerar las concepciones anteriores que hemos hecho sobre cultura. La entendemos como un modo de interpretar la realidad, que utiliza símbolos (por lo que se le considera simbólica), que se constituye como un todo organizado. No se

[87] Jacques Ardoino y Gastón Mialaret, "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación cuidadosa de las prácticas", en Patricia Ducoing y Monique Landesmann, eds., *Las nuevas formas de investigación en educación*, p. 68.

[88] Christiane Peyron, "Problemas epistemológicos en las investigaciones en ciencias de la educación: cientificidad y métodos", en *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, pp. 309-310.

[89] J. Ardoino y G. Mialaret, *op. cit.*, p. 66.

encuentra en la información genética de los individuos; puesto que no se transmite por mecanismos hereditarios, nos encontramos pues, con un elemento de adaptación social. Los acercamientos y apreciaciones a las dinámicas culturales y su relación con los procesos educativos, podrán ser vistos desde la mirada de la antropología de la educación. Podemos retomar la concepción de cultura de Luengo "como una experiencia de carácter social por la cual las generaciones adultas transmiten a las jóvenes los contenidos culturales a través de una compleja red de acuerdos y prácticas para capacitarlos en el manejo de los códigos y símbolos que se utilizan para llevar a cabo los intercambios culturales",[90] la cual podemos asimilar y acercar a la definición que hace Durkheim de la función social de la educación.

La relación entre la cultura y la educación es recíproca. Lo que la educación transmite se desprende precisamente de la cultura, y si no fuera por la educación la cultura difícilmente se mantendría y transformaría. En torno a la cultura y su implicación educativa, Luengo se aproxima desde dos perspectivas, la primera reconociendo al ser humano y su habilidad para asimilar la cultura, y la segunda, reconociéndolo como un ser capaz de crearla.[91] En este sentido podemos destacar la diferencia entre agente y actor.

La sociología es una ciencia que también se enfoca en lo cultural, pero destacará las funciones y acciones que tengan las instituciones sociales. La **sociología de la educación**, de acuerdo con Bonal, "se interesa sólo por los procesos de transmisión de conocimientos, los métodos de enseñanza o los contenidos educativos en tanto que procesos importantes para la estructuración y el contenido de las relaciones sociales". Su interés por la educación se centra en las características de ésta como institución que "constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus

[90] J. J. Luengo Navas, *op. cit.*, p. 20.
[91] *Ibid.*, p. 19.

oportunidades vitales".[92] Para esta disciplina es importante el papel que desempeñan las instituciones en el funcionamiento de la educación dentro de la sociedad; pues aunque toma en cuenta la actuación de los individuos, considera fundamental la dinámica y el alcance de las acciones sociales.

Dentro de las disciplinas que apoyan el entendimiento y estudio de lo educativo también está la **historia de la educación**. Como mencionamos antes, la educación se encuentra marcada por las condiciones en las que se da y se desarrolla. Es muy común entender por historia de la educación el recorrido histórico de las formas en que se ha desarrollado la educación a través del tiempo. De acuerdo con Runge y Muñoz,[93] es posible entender por pedagogía histórica un campo de indagación de la pedagogía o ciencia de la educación que se piensa a ella misma y a sus objetos de estudio (educación, enseñanza, formación, instituciones educativas, profesores, estudiantes, etcétera) desde el punto de vista de su propia historicidad. Para lograr entonces un acercamiento a su objeto de estudio, la pedagogía deberá apoyarse en la historia como herramienta teórica y metodológica.

A partir de 1960, el término **historia de la pedagogía** experimentó una falta de credibilidad, porque se entendía que se hacía alusión a un subcampo de la pedagogía o ciencia de la educación, pero que provenía de la historia de las ideas, especialmente de la marcada por el idealismo y el historicismo alemanes. Posteriormente se hizo hegemónica la expresión **historia de la educación**, puesto que en ella se suponía una ruptura con la historia de las ideas, criticada fuertemente por la historia social. Con ello se tomaría la *praxis* educativa como *praxis* social.[94]

En la actualidad, en Francia se habla de ciencias de la educación, por lo que se hace referencia también con mayor

[92] Xavier Bonal, *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, p. 21.
[93] A. K. Runge Peña y D. A. Muñoz Gaviria, *op. cit.*, p. 158.
[94] *Ibid.*, pp. 150-152.

frecuencia a la historia de la educación. Sin embargo, en el mundo hispano y angloparlante, el término utilizado es más confuso. De acuerdo con Runge, es necesario considerar el conocimiento pedagógico-disciplinar. Una cosa es la pedagogía, la ciencia de la educación o las ciencias de la educación, y otra es la educación, su objeto de estudio.[95]

Si logramos establecer la distinción entre la pedagogía y su objeto de estudio (la educación) así como con los distintos objetos y sujetos en los que se pueden expresar (escuela, sistema educativo, profesorado, estudiantes, curriculum, etcétera); podremos distinguir entre la historia de cada uno de dichos elementos, aspectos que ayuden a entender su propio origen y desarrollo.

Aunque no serán tratadas a lo largo de la presente obra, en la que nos concentraremos específicamente en el tratamiento de las dimensiones culturales y sociales de la educación, existen otras dimensiones que son necesarias de tomar en cuenta al intentar comprender y estudiar fenómenos educativos como pueden ser la filosofía de la educación, la economía de la educación y la política de la educación.

En torno de ésta última podemos considerar las normas dictadas por el gobierno en referencia al sistema educativo oficial. De acuerdo con Subirats, el concepto de política es usado para designar "las interacciones y conflictos entre los actores políticos más tradicionales [...], que pretenden acceder al poder legislativo o gubernamental respetando las reglas constitucionales e institucionales".[96] El concepto de política pública es un concepto reciente, introducido en la década de 1970, e implica el uso del poder político para resolver problemas colectivos.

El mundo actual, inmerso en la globalización y con una actividad económica importante, requiere del apoyo de los gobiernos nacionales "para sostener sus estrategias de

[95] *Ibid.*, p. 151.

[96] Joan Subirats *et al.*, "Las políticas públicas", en *Análisis y gestión de políticas públicas*, p. 37.

acumulación, y [...] crear sujetos sociales con suficiente inversión en sus operaciones, así como prácticas culturales con predisposición a sus productos y servicios".[97] Los gobiernos participan también de estas concepciones sociales y culturales y fungen como actores en la reproducción y modificación de las normas y leyes que aseguren la estabilidad y reproducción del régimen existente. Sin embargo, esas vías a su vez, permiten el ensayo e introducción de cambios y adaptaciones en dicho régimen.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

1. ¿Qué características tiene tu contexto social e histórico?
2. ¿Cómo fue tu proceso de socialización?
3. ¿Qué agentes socializadores influyeron más en ti?
4. ¿Cómo contribuyó el Estado en tu paso por la escuela?
5. ¿Cómo los medios de comunicación y redes sociales, como agentes de socialización, influyen en tu educación y forma de pensar el mundo?

[97] Fazal Rizvi y Bob Lingard, "Perspectivas de la globalización", en *Políticas educativas en un mundo globalizado*. p. 54.

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS



ALTHUSSER, Louis, "La educación como aparato ideológico del Estado: reproducción de las relaciones de producción", pp. 98-111, en María de Ibarrola Nicolín, antól., *Las dimensiones sociales de la educación*, antología, 3a. ed., México, Ediciones El Caballito, 2016, pp. 141.

ÁLVAREZ, Mariana, *Lev Vygotsky*, [en línea], <https://www.academia.edu/11300596/Lev_Vygotsky>. [Consulta: 15 de diciembre, 2018.]

APARICI MARINO, Roberto, "Medios de comunicación y educación", en *Revista de Educación*, núm. 338, 2005. pp. 85-99. <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re338/re338_07.pdf>. [Consulta: 5 de noviembre, 2018.]

ARDILA, Rubén, "Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 45, núm. 2, 2013. pp. 315-319, [en línea], <https://www.redalyc.org/pdf/805/80528401013.pdf>. [Consulta: 3 de agosto, 2018.]

ARDOINO, Jacques, "La formación de investigadores en educación", trad. de P. Ducoing, *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. *Conferencias Magistrales.* México, Comie, 1997. pp. 51-66.

_______, y Gastón Mialaret, "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación cuidadosa de las prácticas", en Patricia Ducoing y Monique Landesmann, eds., *Las nuevas formas de investigación en educación*. México, Universidad Autónoma de Hidalgo / Embajada de Francia en México, 1990. pp. 64-72.

BONAL, Xavier, *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.* Madrid, Paidós, 1998. 239 pp.

Braudel, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza Editorial, 1970. 220 pp.

Castellanos Urrego, Sergio Guillermo, "Una aproximación al desarrollo psicosexual desde la perspectiva de la metapsicología freudiana", en *Pensamiento Psicológico*, vol. 11, núm. 2. pp. 157-175.

Celis Giraldo, Jorge Enrique, y Paulo César Guatame Castro, "La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens", en *Revista Iberoamericana de Educación,* vol. 25, núm. 35. pp. 1-21.

Colaboradores de Ecured, "Desarrollo de la personalidad", en *Ecured*, [en línea], <https://www.ecured.cu/index.php?title=-Desarrollo_de_la_personalidad&oldid=2167749>. [Consulta: 3 de noviembre, 2018.]

Delval, Juan, *Los fines de la educación*, 2013, México, Siglo xxi editores, 109 pp.

Dilthey, Wilhelm, "Comprensión y hermenéutica", en *El mundo histórico*. Trad., pról. y notas de Eugenio Imaz. México, fce, 1944. xxviii, 431 pp.

Durkheim, Émile, "La educación: su naturaleza, su función", *Educación y sociología*, edición revisada y corregida, 1a. reimp. México, Colofón, 2013, 118 pp.

Fernández, Óscar, "Pierre Bourdieu: ¿Agente o actor?", en *Tópicos del Humanismo*, [en línea], núm. 90, 2013. <http://www.geiuma-oax.net/Web/docs/agenteactor.htm>. [Consulta: 5 de noviembre, 2018.]

Freud, Ana, *El yo y los mecanismos de defensa*, Barcelona, Paidós. (Psicología Profunda), 1961.

Freund, Julien, "Notas de introducción", "Explicación y comprensión", "Ciencias nomotéticas y ciencias ideográficas", en *Las teorías de las ciencias humanas*. Trad. de Jaume Fuster. Barcelona, Península, 1975. 158 pp.

Germani, Gino, "Presentación a la edición castellana", en George H. Mead, *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1973. 408 pp.

Giddens, Anthony y Philip Sutton, *Conceptos esenciales de sociología*. Trad. de Manuel Valle Morán. Madrid, Alianza Editorial, 2014. 352 pp.

González Zepeda, Adriana, "Aportaciones de la psicología conductual a la educación", en *Sinéctica 25*, agosto 2004-enero 2005.

Gramsci, Antonio, "La hegemonía como relación educativa", en María de Ibarrola Nicolín, antól., *Las dimensiones sociales de la educación*, 3a. ed., México, Ediciones El Caballito, 2016, pp. 45-53.

Guerrero Serón, Antonio, *Manual de sociología de la educación*. Madrid, Síntesis, 1998, 304 pp.

Hodgson, Geoffrey M., "¿Qué son las instituciones?", *CS*, [en línea], núm. 8, julio-diciembre, 2011. Cali, Colombia. pp. 17-53. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a02.pdf>. [Consulta: 3 de diciembre, 2018.]

Hughes, Michael y Carolyn Kroehler, *Culture and Social Structure. Sociology: The Core*. 10a. ed. Nueva York, McGraw Hill, 2011. pp. 40-65.

Ibarrola Nicolín, María de, antól., *Las dimensiones sociales de la educación*, 3a. ed., México, Ediciones El Caballito, 2016, 141 pp.

Luengo Navas, Julián Jesús, "La educación como hecho", en María del Mar del Pozo Andrés *et al*., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2004. pp. 7-28.

Martínez Miguélez, Miguel, "Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral", en *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana Universidad de Los Lagos*, [en línea], vol. 8, núm. 23, 2009. Universidad de Los Lagos Santiago, Chile. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30511379006>. [Consulta: 17 de diciembre, 2018.] pp. 119-138.

Martínez Rodríguez, Miguel Ángel, "El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [en línea], vol. 1, núm. 1, 1999.

<http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>. [Consulta: 8 de diciembre, 2018.]

Maturana, Humberto y Francisco Varela, *De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica,* 6a. ed., Buenos Aires, Editorial Universitaria / Lumen, 2004. 140 pp.

Mead, George H., *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1973. 408 pp.

Moreira, Marco Antonio, "Organizadores previos y aprendizaje significativo", en *Revista Chilena de Educación Científica*, vol. 7, núm. 2, 2008. pp. 23-30.

Moreno Castañeda, Manuel, "La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico", en Judith Zubieta García y Claudio Rama Vitale, coords., *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México, unam, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia / Virtual Educa, 2015, pp. 3-16.

Morin, Edgar, "La epistemología de la complejidad", en *Gazeta de Antropología*, [en línea], núm. 20. Artículo 2, 2004. <http://hdl.handle.net/10481/7253>. [Consulta: 8 de diciembre, 2018.]

Oudhof van Barneveld, Hans; Manuel Morales Euzárragay Susana Silvia Zarza Villegas, coords., *Socialización y familia. Estudios sobre procesos psicológicos y sociales.* México, Fontamara, 2008. 184 pp.

Padilla Vera, Miguel Ángel, *Explicando la multidimensionalidad del ser humano*, [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/18409/explicando-la-multidimensionalidad-del-ser-humano>. [Consulta: 30 de julio, 2018.]

Patiño Domínguez, Hilda Ana María, "El ser humano como especie biológica", en *Persona y humanismo: Algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI*, [en línea], México, Universidad Iberoamericana, 2014. <https://books.google.com.mx/books?id=UEtbAwAAQBAJ&pg=PT10&dq=Aspecto+biol%C3%B3gico+del+ser+humano&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwihupbm3ZTcAhVGYK0KHew_AT0Q6AEISjAH#v=onepage

&q=Aspecto%20biol%C3%B3gico%20del%20ser%20humano&f=false>. [Consulta: 12 de octubre, 2018.]

Peyron, Christiane, "Problemas epistemológicos en las investigaciones en ciencias de la educación: cientificidad y métodos", en Patricia Ducoing, coord., *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México, afirse / Plaza y Valdés, 2016. pp. 299-311.

Portantiero, Juan Carlos, "La hegemonía como relación educativa", en María de Ibarrola Nicolín, antól., *Las dimensiones sociales de la educación*, 3a. ed., México, Ediciones El Caballito, 2016, pp. 36-44.

Rafael Linares, Aurèlia, *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. [En línea], <http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf>. [Consulta: 12 de diciembre, 2018.]

Rizvi, Fazal y Bob Lingard, "Perspectivas de la globalización", en *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Morata, 2013. pp. 47-70.

Runge Peña, Andrés Klaus y Diego Alejandro Muñoz Gaviria, "Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica", *Campo Grande-MS,* [en línea], núm. 26, 2008, julio-diciembre. Série-Estudos-Periódico do Mestrado em Educação da ucdb. <www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/334/296>. [Consulta: 5 de noviembre, 2018.] pp. 149-161.

Sensoy, Özlem y Robin DiAngelo, *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. 2a. ed., Nueva York, Teachers College Press, 2017. 214 pp.

Siguán, Miquel, coord., *Actualidad de Lev S. Vigotski*, Barcelona, Anthropos, 1987. 188 pp. (Autores, textos y temas. Psicología).

Subirats, Joan *et al.*, "Las políticas públicas", en *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona, Ariel (Ciencia Política). pp. 35-125.

Valladares, Liliana, *Educación, sociedad y cultura: Guía didáctica.* México, unam-Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, [en prensa]. (Colección Libros Electrónicos).

Valledor, Laura, “La comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, [en línea], núm. 12, enero-diciembre, 2013, Universitat de Barcelona, Barcelona, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32413466 9002>. [Consulta: 3 de noviembre, 2018.] pp. 3-12.

Valverde, José A., *Hominización. Buscando nuestras raíces. Memorias de un biólogo heterodoxo*, pról. de Juan Luis Arzuaga, Madrid, V&V, 2004. 204 pp.

Vielma Vielma, Elma y María Luz Salas, *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner*, [en línea], Bogotá, Universidad de los Andes, 2000. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13050/21921924140>. [Consulta: 10 de diciembre, 2018.]

Vila, Ignasi y Amelia Álvarez, “Contexto cultural y contexto escolar: una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo”, en Amelia Álvarez, ed., *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2013. 192 pp.

Villoro, Luis, *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidos / unam-Facultad de Filosofía y Letras, 1998. 184 pp.

Yépez A., Marcos A. “Aproximación a la compresión del aprendizaje significativo de David Ausubel”, en *Revista Ciencias de la Educación*, [en línea], Primera Etapa, año 2011, enero-junio, vol. 21, núm. 37. Valencia <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n37/art03.pdf>. [Consulta: 16 de diciembre, 2018.] pp. 43-54.

RECURSOS WEB COMPLEMENTARIOS



El ser humano: introducción a su multidimensionalidad

- ✓ En este artículo se retoma la visión de hombre desde la filosofía, la teología y la biología. Establece las diferencias centrales entre el hombre y los animales. Enumera las características del espíritu, de acuerdo con Scheler, quien compara al hombre con todos los seres vivos; mientras Cassirer, establece comparaciones del hombre sólo con los animales. Incluye menciones a la importancia del lenguaje y el espacio. Jesús López Salas, "Dos nociones del Hombre. Max Scheler y Ernst Cassirer", en *Revista de Filosofía y Letras*, [en línea], año XVI, núm. 61-62, enero-diciembre 2012. pp. 1-12. <http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2012_b/j_lopzsalas_2012.pdf>. [Consulta: 11 de noviembre, 2018.]

La dimensión biológica y el proceso de hominización: ¿cómo llegamos a ser diferentes al resto de los primates?

- ✓ Para conocer más sobre el proceso de hominización puedes ver el video que se encuentra la siguiente liga: <https://youtu.be/ErLjrJPamxY>. [Consulta: 13 de noviembre, 2018.]
- ✓ En este libro el autor explica las características específicas de la especie humana y cómo se ha realizado el proceso hacia la humanización. Carlos Beorlegui, *La singularidad de la especie humana: De la hominización a la humanización*, [en línea], Bilbao, Universidad de Deusto, 2011.

<https://books.google.com.mx/books?id=A5BVDYS0WU4C&printsec=frontcover&dq=hominización+pdf&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiduYqX6sDdAhUPQq0KHioCZkQ6AEIXTAJ#v=onepage&q&f=false>. [Consulta: 13 de noviembre, 2018.]

- ✓ Para conocer el proceso de hominización *vid*. <https://educacionyhumanidades.files.wordpress.com/2014/03/el-proceso-de-hominizacic3b3n.pdf>. [Consulta: 10 de octubre, 2018.]
- ✓ En este artículo el autor retoma la condición biológica y social del ser humano. Destaca la función del lenguaje en la conformación de lo humano y lo social, así como en la creación de capacidades cognitivas. Habla de la estructura funcional como base de la estructura biológica, tanto en los animales como en el humano. Describe desde ambas dimensiones, el lenguaje y pensamiento humanos. Fernando Maureira Cid, "Las bases de la condición humana", en *Revista Electrónica de Psicología*, [en línea], vol. 11, núm. 4, diciembre 2008, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, pp. 97-111. <http://www.journals.unam.mx/index.php/repi/article/view/18611/17664>. [Consulta: 15 de noviembre, 2018.]

La dimensión psicológica: desarrollo de la personalidad y aprendizajes

- ✓ En este libro puedes conocer más acerca de las funciones mentales del ser humano y la neurobiología *vid*. J. R. Gutiérrez-Soriano, *Funciones mentales: neurobiología,* [en línea], Departamento de Siquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina, UNAM. 39 pp. <http://psiquiatria.facmed.unam.mx/docs/ism/funcionesmentales.pdf>. [Consulta: 25 de noviembre, 2018.]
- ✓ Si te interesa profundizar en el conocimiento de la teoría psicoanalítica y el enfoque psicodinámico puedes consultar el siguiente libro: Sigmund Freud, *Obras completas. El yo y el ello y otras obras* (1923-1925), t. XIX; o Luz María

Lomelí Urquieta *et al*., *Psicología. Antología*, Zapopan, Jalisco, Umbral, 2006. pp. 43-49.

✓ Para profundizar más en la obra de Erik Erikson puedes consultar el siguiente artículo: Nelson Antonio Bordignon, "El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto", en *Revista Lasallista de Investigación*, [en línea], 2, julio-diciembre 2005. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>. [Consulta: 19 de noviembre, 2018.]

✓ Para conocer de una forma sencilla y gráfica las etapas de desarrollo cognitivo de Jean Piaget te sugerimos ver el video disponible en la siguiente liga electrónica: <https://youtube/y8fh2e5O2UY>. [Consulta: 21 de noviembre, 2018.]

✓ Para tener una visión general acerca de lo que es el desarrollo cognitivo y las teorías que lo pueden explicar (especialmente la de Piaget y Vygotsky), puede consultarse la presentación hecha para el bienio 2007-2009 en la Universidad Autónoma de Barcelona por Aurèlia Rafael Linares, "Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vigotsky", [en línea], <http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf>. [Consulta: 12 de diciembre, 2018.]

✓ En este artículo puede consultarse una biografía detallada de Bruner. Julio César Abarca Cordero, "Jerome Seymour Bruner (1915-2016)", en *Revista de Psicología*, [en línea], vol. 35, núm. 2, julio-diciembre 2017. <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200013>. [Consulta: 22 de noviembre, 2018.]

✓ Para profundizar en el conocimiento de la teoría del aprendizaje significativo y los organizadores anticipados, así como otros conceptos fundamentales de la teoría de Ausubel puedes leer el capítulo 1 de María Luz Rodríguez Palmero, "La teoría del aprendizaje significativo", en *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona, Octaedro, 2010, pp. 7-43.

La dimensión social de los seres humanos y los procesos de socialización

- ✓ En el siguiente artículo, una profesora del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia retoma algunos de los conceptos centrales de Vygotsky, Piaget y Freud, los dimensiona y considera dentro del proceso de socialización. Utiliza elementos para reflexionar sobre el contexto colombiano. Retoma conceptos como los de moral heterónoma y autónoma, de Piaget; el de moral superyoica y del yo, de Freud, y el de regulación externa y autorregulación de Vygotsky. Yalile Sánchez Hurtado, “Vygotsky, Piaget y Freud: A propósito de la socialización” en *Enunciación*, núm. 6, 2001, pp. 29-34, [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/74488/vygostki-piaget-y-freud-a-proposito-de-la-socializacion>. [Consulta: 28 de noviembre, 2018.]
- ✓ En este artículo, la autora explica a grandes rasgos la función de la educación en la socialización secundaria del individuo, menciona la socialización primaria y las funciones de la familia en ella. Trata sobre la interacción de los individuos en la sociedad, lo que ha propiciado el surgimiento de instituciones para organizar y normar la función social de integrar a nuevos miembros a los grupos sociales; destacando el papel de la educación en este proceso. Rescata la enseñanza como una transmisión de ideas y destrezas. Refleja también la idea de la escuela como una institución preocupada porque los jóvenes adquieran conocimientos y habilidades para realizar roles de adulto. Desde el ámbito jurídico, plantea la educación como derecho y obligación de los mexicanos y proporciona el fundamento jurídico en los artículos 3 y 31 constitucionales. Elssie Núñez Carpio, “Pluridimensional: la educación”, en *Material de curso de Sociología de la Educación I*, Facultad de Derecho, [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7696/pluridimensional-la-educacion>. [Consulta: 7 de noviembre, 2018.]

- ✓ En este artículo en que se describe el proceso de socialización y se retoma el papel de la familia en él, también se destaca la importancia de la cultura. Menciona tres niveles de socialización y diferencia entre educación formal, no formal e informal. Describe de manera general la importancia de otros agentes socializadores como la escuela y los medios de comunicación. Elisa Larrañaga, Santiago Yubero y Ana Rosa Bodoque, "Aspectos psicosociales del proceso de socialización: la familia como escenario de desarrollo", en *BITS (Boletín Informativo de Trabajo Social*), núm. 16, diciembre 2011, Facultad de Trabajo Social de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/10549/aspectos-psicosociales-del-proceso-de-socializacion-la-familia-como-escenario-de-desarrollo>. [Consulta: 17 de noviembre, 2018.]
- ✓ Para comprender mejor lo que es la socialización primaria y secundaria, puede revisarse la conferencia de la profesora Olga Martínez, titulada "Socialización primaria y secundaria: análisis desde la sociología". Dicha conferencia fue desarrollada por la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), dentro de la Semana de la ciencia 2014. En ella la profesora explica la importancia de la socialización primaria a partir de un contraejemplo, explicando el caso de Víctor de L'Aveyron, un caso de un niño que creció fuera de la influencia de la sociedad y explica algunos de los retos que enfrentó al intentar insertarse en la misma. Expone también la importancia que tiene la socialización en la conformación de la personalidad, ofrece algunas definiciones y características del concepto cultura, comenzando con la idea de oposición a la naturaleza y como contraposición entre lo innato y lo aprendido; rescata la idea de Elliot como algo vivo. Destaca también las nociones de socialización de Schaffer, Belsky, Horton y Hunt entre otros. Relaciona la socialización con la identidad individual y describe a grandes rasgos el papel que juega la fami-

lia en dicho proceso. <https://www.youtube.com/watch?v=OS_Vf763WoA>. [Consulta: 9 de noviembre, 2018.]

La dimensión cultural de los seres humanos: nuestras múltiples identidades

✓ En este artículo se explica la importancia que ha adquirido la noción de cultura en la actualidad. También se describen algunos esfuerzos dentro de la literatura mexicana por caracterizar la identidad del mexicano, así como cuáles son los atributos de pertenencia social y los particularizantes que determinan la identidad individual. Asimismo, explica cómo se construyen las identidades colectivas y la relación que tienen con el contexto. Gilberto Giménez, "Cultura, identidad y procesos de individualización", en *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, [en línea], Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, enero 2010, 12 pp. <http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf>. [Consulta: 9 de diciembre, 2018.]

✓ Si se quiere profundizar en las nociones de cultura e identidad, se puede leer un artículo que proporciona algunas características de lo que sería una identidad construida. Parte de la idea de que es complicado comprender la identidad, pues es necesario tomar en cuenta una diversidad de aspectos. Se propone revisar el concepto de identidad desde el enfoque sociológico y comprender su influencia en las prácticas sociales, culturales y religiosas. Se encuentra dividido en cuatro partes: la primera plantea la relación entre cultura e identidad; la segunda aborda la categoría de identidad de acuerdo con las ciencias sociales (especialmente desde la sociología, como autodefinición e identificación); la tercera describe los distintos tipos de identidades, y la cuarta explica la construcción de la identidad a partir de valores y prácticas. Maribel

Arancibia Almendras, "'La "identidad', como una construcción cultural para la Sociología", en *Sincretismos Sociológicos. Nuevos Imaginarios*, [en línea], año 1, núm. 2, septiembre 2015-enero 2016. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/21080/la-identidad-como-una-construccion-cultural-para-la-sociologia>. [Consulta: 10 de diciembre, 2018.]

Organizaciones sociales e instituciones: su importancia para la socialización

- ✓ Para comprender mejor la noción de institución, hay que entender la diferencia entre lo que se ha llamado educación formal, no formal e informal. En este artículo el autor describe la frontera que existe entre modalidades formales y no formales en educación, diferenciándolas a su vez de la modalidad informal. Para esclarecer esta diferencia es importante considerar el papel de las instituciones. También proporciona algunos ejemplos de las diversas modalidades. Lorenzo García Aretio, "¿Es formal o no formal la enseñanza a distancia?, en *RED, Revista de Educación a Distancia*, [en línea], núm. 3, marzo 1992, pp. 11-17. <https://www2.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1992/es%20formal%20o%20no%20formal%20la%20ensenanza%20a%20distancia.pdf>. [Consulta: 9 de diciembre, 2018.]
- ✓ En este artículo se destaca la importancia de la familia en el proceso de socialización y en la formación de personalidades e identidades individuales desde distintas disciplinas, psicología, sociología, antropología, teología y filosofía. Describe los tipos de familia (nuclear y extensa) y algunas clasificaciones (premoderna, moderna y posmoderna). Plantea las funciones de la familia como fuente de moralización, socialización y humanización de los individuos. Ricardo Marcelino Rivas García, "La familia como fuente de moralización, socialización y hu-

manización", en *Efemérides Mexicana*, [en línea], vol. 32, núm. 95, 2014, pp. 306-333. <https://www.academia.edu/7871233/_La_familia_como_fuente_de_moralización_socialización_y_humanización_Efemérides_Mexicana_Vol_32_n.95_2014_306-333>. [Consulta: 9 de noviembre, 2018.]

✓ En este artículo se plantea el origen del término Estado como un fenómeno político surgido en Europa al finalizar el feudalismo. Expone la teoría sociológica-histórica sobre el origen del mismo y el análisis de su relación con el capitalismo, la estructura social y la cultura. Plantea las nociones de Estado de Marx, Durkheim y Weber, y destaca la importancia de tomar en cuenta el criterio histórico-filosófico. Luis I. Gordillo Pérez, "¿Por qué surge el Estado? Una metodología holística para entender el origen, la función y los retos del poder público", en *Pensamiento*, [en línea], Revista de Investigación e Información Filosófica, vol. 72, núm. 272, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 2016 (extra), pp. 563-591. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/pensamiento/article/view/7641/7459>. [Consulta: 6 de diciembre, 2018.]

II
Bases conceptuales para el estudio de la dimensión social en la educación: una aproximación a las propuestas teóricas de autores clásicos

Liliana Valladares



INTRODUCCIÓN

La pregunta por la sociedad tiene una larga historia que se remonta a las preocupaciones permanentes que, como seres humanos, tenemos por entender lo social y las instituciones sociales, entre ellas, la educación.

De la mano de la filosofía, estas preocupaciones han quedado expresadas en el pensamiento social y en los escritos de diversos autores que, a finales del siglo XIX, y como resultado de la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, dieron lugar al surgimiento de la sociología como una nueva ciencia.

Desarrollada por autores como Augusto Comte o Émile Durkheim, quienes fueron testigos de los éxitos de la física como paradigma del pensamiento científico moderno, la sociología se propuso en sus orígenes seguir los métodos de las ciencias naturales para elaborar diferentes teorías acerca de la sociedad y proponer diversos modos de estudiarla.

Su principal interés, como ciencia emergente, giraba en torno a la pregunta por los arreglos sociales, económicos y culturales particulares que sentaron las bases de las sociedades capitalistas y modernas. La sociología apareció como una pretensión novedosa por tratar de abordar los cambios de una transición de siglo y de aproximarse científicamente a lo social.

Los primeros sociólogos de finales del siglo XIX sostenían que, ante un contexto de decadencia social y crecientes problemas sociales asociados con la miseria, la marginación y la explotación, un conocimiento científico de la sociedad permitiría contar con elementos para la toma de decisiones en aras de poder mejorar y modificar la realidad prevaleciente.

Los trabajos clásicos de Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber fueron desarrollados a finales del siglo XIX y principios del XX, y con el tiempo se convirtieron en un punto de partida para el desarrollo de nuevas aproximaciones sociológicas de la realidad. Si bien muchos de sus aportes siguen vigentes, sus propuestas teóricas sobre lo social han sido criticadas, reconceptualizadas, reestructuradas, reconstruidas y revalorizadas por autores del siglo XX y contemporáneos. Como señala Girola: "tenemos una gran deuda con los autores que habitualmente denominamos 'clásicos' de la disciplina. Hemos construido nuestras ideas acerca de muchísimos temas (la socialización, la familia, la educación, la religión, el Estado, el poder y la dominación, entre otros), en gran medida abrevando en las obras de esos grandes pensadores".[1]

Aún hoy en día, en pleno siglo XXI, si queremos comprender qué es lo social y cuáles son las perspectivas más actuales sobre la sociedad, estamos obligados a contar con un conocimiento general de los trabajos precedentes y actuales más relevantes de la disciplina sociológica. La sociología, como apunta Giletta, se ha consolidado como una disciplina en donde los marcos conceptuales clásicos son constantemente recuperados, reformulados y asumidos como referencia necesaria para construcciones teóricas contemporáneas.[2]

Ahora bien, ¿por qué hablar de lo social dentro de la Pedagogía?

[1] Lidia Girola, "Actualidad de Durkheim para la sociología latinoamericana", en *Casa del tiempo*, p. 67.

[2] Matías Giletta, "Introducción a la teoría sociológica de los sistemas autopoiéticos de Niklas Luhmann", en *Teorías sociológicas: Introducción a los contemporáneos*, p. 215.

La labor del pedagogo se inserta en un contexto social, histórico y cultural que requiere ser analizado para emprender y comprender cualquier posible transformación educativa. Todo entendimiento de las dimensiones sociales de la educación inevitablemente implica hacer referencia a algunas de las premisas más básicas a partir de las cuales los sociólogos han explicado a la sociedad a través del tiempo.

Sociedad y educación son nociones complejas e interrelacionadas que han sido y seguirán siendo conceptos clave en la Pedagogía y en la producción intelectual de muchas ciencias sociales y humanidades. El análisis social de la educación es un paso fundamental para delinear alguna propuesta de cambio educativo, y este requiere, indudablemente, de contar con alguna respuesta acerca de qué es y cómo se conforma lo social.

Como veremos más adelante, la conceptualización de la sociedad conlleva siempre a formas distintas de comprender las dimensiones sociales de la educación y la labor analítica del pedagogo requiere de tener este entendimiento, al menos básico, de lo social en su interdependencia con lo educativo.

¿Qué propuestas sociológicas se han desarrollado para explicar la sociedad? ¿Cómo han entendido lo social diferentes autores clásicos y contemporáneos? ¿Qué pueden aportar estos teóricos sociales, clásicos y contemporáneos, al estudio de la dimensión social de la educación?

En el presente capítulo, y en el siguiente, abordaremos una respuesta preliminar a estas cuestiones, partiendo de suponer que las muchas formas de entender lo social y la sociedad son relevantes para la Pedagogía, en la medida en que tienen repercusiones en la conceptualización de la educación, de sus funciones, retos, desafíos y posibles transformaciones.

El objetivo principal consiste en presentar a los futuros pedagogos, y a las personas interesadas en el estudio social de la educación, una introducción accesible y básica a las propuestas teóricas más representativas de la sociología de fines del siglo XIX y del siglo XX, que todo estudiante de Pedagogía debería conocer.

La intención es ofrecer al lector un primer acercamiento, esquemático, panorámico y sintético, a las bases conceptuales y esquemas de razonamiento nucleares para entender cómo se concibe y constituye lo social, de acuerdo con la mirada de seis de los autores más relevantes de la teoría social actual. Las propuestas aquí presentadas son un referente para construir los marcos teóricos de cualquier investigación educativa interesada en responder a cuestiones y problemas relativos a los aspectos sociales de la educación.

Por razones de su vigencia, de la robustez y la fecundidad de sus aportes, Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber –hoy considerados autores clásicos de la sociología y de la sociología de la educación–, junto con Pierre Bourdieu, Anthony Giddens y Jürgen Habermas son los seis autores que revisaremos a razón de lo relevante que resultan sus propuestas para las teorías sociales y educativas contemporáneas.

Cada uno de ellos es considerado un referente obligado para que el pedagogo en formación pueda realizar un análisis social de la educación, cuestionarse sobre los problemas socioeducativos actuales, y con ello, desatar su imaginación sociológica, en torno a lo educativo y comprender la multiplicidad de formas contemporáneas a través de las cuales hoy se abordan y explican los aspectos sociales de la educación, y las implicaciones de la educación en la sociedad.

Las propuestas teóricas desarrolladas por estos seis autores representan campos fecundos de categorías conceptuales a partir de las cuales analizar los significados, sentidos, papeles, funciones, estructuras, acciones e interacciones *de* y *en* la educación del presente, pero también *de* y *en* la educación del pasado y del futuro.

Si bien reconocemos que la obra de cada uno de los teóricos incluidos es mucho más extensa y compleja que lo que aquí se presenta, la finalidad didáctica del presente libro nos ha obligado a, por un lado, seleccionar solamente un limitado conjunto de autores y, por el otro, acotar y enfatizar de cada propuesta teórica sólo aquellos aspectos centrales considerados fundamentales para que el lector cuente con una visión

panorámica, sólida e integrada, del contenido nuclear de cada propuesta teórica.

Al tratarse de un texto concebido como un primer acceso a los desarrollos teóricos de estos autores, hemos hecho un esfuerzo por describir, con la mayor claridad expositiva a nuestro alcance, los conceptos básicos que configuran la "caja de herramientas teóricas" diseñada por cada autor ante la pregunta por lo social; sacrificamos exhaustividad en aras de presentar una síntesis didáctica y panorámica de la vasta obra de estos autores.

Todos los autores revisados son disímiles en sus modos de entender lo social, pero comparten el rasgo de contar con propuestas teóricas amplias, que no se acotan o enfocan a un solo ámbito de lo social, sino que buscan aportar elementos de análisis de todos los niveles de la realidad social.[3] A través de la lectura de este marco de referencia comprehensiva, cualquier lector contará con coordenadas fundamentales para comprender literatura más especializada, enfocada el estudio social de un ámbito específico como lo es la educación.

Cabe resaltar que la obra de los autores elegidos ha tenido una gran difusión en México, ello ha permitido que sus propuestas sirvan como marco teórico y de anclaje recurrentes para el desarrollo de diversas investigaciones sociológicas de la educación en el país. Contar con un panorama de sus aspectos medulares es, pues, un paso necesario para que cualquiera pueda introducirse más fácilmente en el conocimiento profundo del contexto sociohistórico y cultural de lo educativo.

¿CÓMO SE HA ESTRUCTURADO Y ORGANIZADO LA PRESENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS TEÓRICAS DE LOS AUTORES REFERIDOS?

Para ofrecer al lector una introducción a la obra de los seis autores seleccionados, organizamos el texto en dos grandes

[3] Adriana García, "Introducción", en *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso,* p. 9.

partes, cada una, finalmente, dio lugar a un capítulo. Tanto este capítulo (II), como el subsecuente (III), fueron estructurados a partir de tres estrategias orientadas a enriquecer el abordaje teórico-didáctico de las propuestas teóricas de estos seis autores.

En la primera parte (capítulo II) se describen los conceptos nucleares de tres de los autores considerados **clásicos** de la teoría social (Marx, Durkheim y Weber); mientras que en la segunda parte (capítulo III) se condensan los aportes teóricos de tres autores **contemporáneos** cuya obra ha tenido enormes alcances e implicaciones para el pensamiento educativo (Habermas, Giddens y Bourdieu).

En cuanto a las estrategias seguidas para organizar ambos capítulos, cabe señalar lo siguiente:

1. Como una primera estrategia, se describen las categorías conceptuales desarrolladas por cada autor bajo estudio a modo de construir con ellas el esquema teórico general que articula las piezas mínimas mediante las cuales se entiende la realidad social. Para la presentación de las propuestas teóricas nos hemos basado, principalmente, en la consulta de fuentes secundarias, a modo de dar espacio a que el lector cuente con elementos amalgamadores que habiliten y den mayor sentido a su lectura directa de las fuentes primarias seleccionadas y que aquí se sugieren como textos de consulta básicos.
2. Como una segunda estrategia, se presenta a los lectores una serie de hipervínculos a recursos de tres tipos:
   a) Recuadros que, en paralelo, sintetizan algunos de los principales postulados de las corrientes epistemológicas en que se enmarca la propuesta teórica de cada autor; esto ayuda a entender que cada propuesta, por un lado, entabla un diálogo con un conjunto de discusiones teóricas sobre lo social característico de determinados momentos históricos y culturales, y a partir del cual cada propuesta debe ser entendida y, por el otro, que cada esquema responde a un modo diferenciado de acceder al conoci-

miento de la realidad social y de lo que se considera legítimo en las ciencias sociales en diferentes contextos de debate a lo largo de la historia.

b) Recursos educativos complementarios de acceso abierto disponibles en distintos repositorios, que en formato de libros digitales o artículos en línea, videos, entrevistas en línea, *blogs* y sitios web, en general, permiten profundizar en el conocimiento de cada propuesta teórica.

c) Definiciones o aspectos de interés asociados a o derivados de cada propuesta, que buscan aclarar conceptos o bien, mostrar sus múltiples matices y la complejidad de sus interpretaciones a la luz de discusiones sociológicas más actuales.

3. Finalmente, como una tercera estrategia, en el abordaje de cada autor se hace una breve referencia sobre cómo su propuesta teórica está relacionada con alguno de los ejes dicotómicos o dualidades que, de acuerdo con autores como Campbell,[4] Ritzer,[5] Noya[6] o Corcuff,[7] han marcado el desarrollo de la sociología como ciencia. Esto permite que el lector observe el énfasis diferencial que cada autor hace sobre ciertos aspectos y dimensiones de la realidad social. Como se verá, no todos los autores abordan desde los mismos ángulos lo social, sin embargo, todos en su conjunto dan cuenta de la enorme complejidad y multidimensionalidad inabarcable e inaprehensible que está implicada en el entendimiento de cualquier proceso social.

El desarrollo de la teoría social, como veremos en el siguiente apartado, está marcado por tensiones conceptuales que, expresadas de forma dicotómica o polar, constituyen una manera de ubicar, en un contexto espacio-temporal determinado, las distintas formas de aproximarse y estudiar el mundo

[4] Tom Campbell, *Siete teorías de la sociedad*, pp. 39-59.
[5] George Ritzer, *Teoría sociológica contemporánea*, pp. 455-463, 490-517.
[6] Javier Noya, *Teorías de la sociología contemporánea*, pp. 134-147.
[7] Philippe Corcuff, *Las nuevas sociologías: principales corrientes y debates*, pp. 19-26.

social y de identificar algunos de los compromisos teóricos asumidos por cada autor analizado. ¿Cuáles son estas tensiones conceptuales que han delineado el desarrollo del pensamiento sobre lo social? Veamos.

PROPUESTAS TEÓRICAS SOBRE LO SOCIAL: ALGUNAS TENSIONES CONCEPTUALES

En términos generales, es posible plantear que una **propuesta teórica sociológica** comprende un conjunto de ideas, de conceptos y de relaciones que se establecen entre estos para configurar una explicación o interpretación particular y coherente acerca de la sociedad y/o de lo social.

Los conceptos nucleares de cada propuesta forzosamente responden a compromisos teóricos y procedimentales que cada autor asume al momento de construir su teoría, esto es, creencias que los autores sostienen sobre diversos aspectos del mundo social y a partir de los cuales desarrollan sus aportaciones al conocimiento.

Estos **compromisos** se refieren, pues, al conjunto de criterios que cada autor asume y que pueden ser:[8]

a) **pragmáticos** (aquellos que definen y establecen, por ejemplo, cuál es el interés de construir una teoría y qué se espera de ella, qué problemas de la realidad busca resolver o atender);
b) **conceptuales** (que aluden, por ejemplo, a las leyes, reglas o conceptos fundamentales que condicionan las conceptualizaciones sobre el mundo social que se consideran aceptables en el momento y espacio en que cada autor se desenvuelve);
c) **ontológicos** (aquellos que definen, por ejemplo, qué tipo de entidades el autor asume como existentes);
d) **epistemológicos** (aquellos que establecen, por ejemplo, a qué criterios se deben ajustar las hipótesis para calificar

[8] Ana Rosa Pérez-Ransánz, *Kuhn y el cambio científico*, p. 22.

como conocimiento legítimo, según cada época y contexto sociohistórico determinado);

e) **metodológicos** (aquellos que demarcan, por ejemplo, qué técnicas experimentales y qué herramientas formales se consideran más adecuadas o confiables según ciertos criterios de evaluación que el autor y/o su comunidad o tradición adopta como legítimos).

Si bien, por razones de extensión del presente escrito, no podemos ser exhaustivos en describir los criterios con los que, en estos cinco aspectos, se compromete cada autor, en la presentación esquemática de sus propuestas teóricas, como ya se ha señalado, se han añadido algunos recuadros que describen, por ejemplo, algunas de las principales corrientes epistemológicas en las que se enmarca la obra de cada autor y/o el contexto general de discusión que tenía lugar en el tiempo en que el autor en cuestión desarrolló su propuesta.[9]

En sociología, como casi en cualquier rama de conocimiento, los diferentes autores dialogan críticamente unos con otros (muchas veces sin decirlo de manera explícita), discuten y reformulan sus contribuciones a partir de los debates precedentes.

Asimismo, al plantear una serie particular de conceptos para explicar lo social, cada autor propone, en el fondo, una forma distinta de concebir la ontología de lo social y de conformar el objeto de estudio de la sociología; como afirma

[9] Esto no significa, por supuesto, que un mismo autor no pueda ser ubicado en diferentes corrientes; tampoco significa que cada corriente tiene una sola versión de sí misma, ni que en el devenir histórico del pensamiento de cada autor éste pudo abrevar de y/o migrar entre corrientes epistemológicas distintas. Sin embargo, la lógica de analizar la obra y aportes de un autor enmarcándolos, predominantemente, en alguna de las corrientes, permite que el lector pueda desarrollar una imagen ordenada y sistemática, tanto de las corrientes que configuran el contexto de desarrollo de las ideas sociológicas a lo largo del tiempo, como de las relaciones entre estas con las formas diversas de aproximarse y entender a la sociedad y lo social.

Giddens,[10] la sociología, en tanto ciencia social, tiene como materia lo que en sí misma presupone, a saber, la actividad social humana y la intersubjetividad, esto es, las relaciones que establecemos unos con otros.

Ahora bien, como una manera global de ubicar las diferencias entre las muchas concepciones de lo social y la sociedad se proponen pares conceptuales o **dicotomías** que funcionan como *coordenadas* entre las cuales podemos ubicar las distintas propuestas teóricas.

En efecto, muchas de las taxonomías que buscan clasificar y ordenar las grandes teorías sociológicas se basan en dicotomías o polos conceptuales entre los cuales cada autor enfatiza o prioriza uno u otro tipo de aspectos o relaciones sociales para explicar la sociedad.[11]

Las dicotomías que propone Campbell[12] para situar las distintas "teorías de lo social" son *herramientas* útiles para mapear las coordenadas entre las que podemos ubicar a los distintos planteamientos que se han hecho sobre la sociedad, pero también son herramientas que permiten visualizar las **tensiones conceptuales** y desplazamientos que atraviesan el desarrollo histórico del pensamiento social y la sociología a través del tiempo. Estas tensiones o dicotomías conceptuales son:[13]

1) "**Idealista / materialista**": tensión que permite distinguir entre aquellos autores que piensan que las sociedades son una expresión del espíritu (como Weber), y los que las estudian en términos de sus propiedades materiales (como Marx). Así, por ejemplo, quienes proponen la idea de rol como papel que lleva a cabo un individuo en una sociedad, son autores que construyen la noción de estructura y orden social ubicados en el polo idealista de esta dicotomía. Al polo idealista, autores como Noya prefieren llamarle "cul-

[10] Anthony Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, p. 9.
[11] J. Noya, *op. cit.*, p. 127.
[12] T. Campbell, *op. cit.*, pp. 39-59.
[13] *Idem*.

turalista"[14] en tanto que el énfasis para explicar lo social se hace en la dimensión simbólica o cultural de los seres humanos.

2) "**Descriptivo / normativo**": tensión que permite distinguir entre propuestas teóricas que intentan decirnos lo "que es", de hecho, la sociedad (carácter descriptivo), y aquellas que hacen también recomendaciones para mejorarla (carácter normativo) y que proponen recomendaciones acerca del cómo "debería ser" esta sociedad.
3) "**Individualista / holista**": tensión conceptual que, para Campbell, es quizá la diferencia más fundamental y persistente entre las distintas propuestas teóricas sociales que se han elaborado a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, Durkheim será clasificado como "un holista porque considera que la sociedad es una forma independiente que da sustancia a la vida individual".[15] El individualismo, en contraste, supone que la conducta de los individuos se explica, en última instancia, en términos de los individuos, sus intenciones, motivos y atributos.
4) "**Consenso / conflicto**": que permite ubicar a aquellas teorías que defienden que la sociedad es el resultado del conflicto, la lucha y la competición entre grupos/individuos, y que, por tanto, enfatizan el poder y la dominación de unos sobre otros; y aquellas propuestas teóricas que sostienen que lo que prevalece en las sociedades es el acuerdo o consenso entre sus miembros, en el que se establecen los valores básicos y los principales modos de organización social.
5) "**Positivista / interpretativista**": esta dicotomía distingue a las propuestas teóricas en función de las suposiciones epistemológicas y metodológicas que los autores asumen acerca del tipo de explicaciones o interpretaciones que son necesarias para abordar lo social. Explicar la sociedad no será lo mismo (en términos epistemológicos y metodológicos) que comprenderla o interpretarla; así, por ejemplo, dirá

[14] J. Noya, *op. cit.*, p. 135.
[15] T. Campbell, *op. cit.*, p. 51.

> Campbell, que "la propuesta teórica de Marx tiene un corte positivista, en la que identifica la base causal de la sociedad con las fuerzas de producción, es decir, con lo que se produce y cómo se produce",[16] a diferencia de la propuesta interpretativista de Weber.

Corcuff retoma y reinterpreta algunos de estos parámetros o dicotomías con los que, afirma, han lidiado las ciencias sociales desde sus inicios y también destaca cómo estos pares conceptuales reflejan y son una herencia de los grandes debates ampliamente discutidos por la filosofía y que dan cuenta de que, en efecto, la sociología surgió de la mano de tradiciones filosóficas que enfocaron su atención específicamente en lo social.[17]

Por mucho tiempo se creyó que la principal dualidad en sociología correspondía a la dicotomía entre la **microsociología / macrosociología.**[18] Sin embargo, para Corcuff,[19] el corazón del debate sociológico lo podemos encontrar sobre todo en una dualidad metodológica persistente en el tiempo, aquella que ocurre entre el holismo / individualismo; es decir, entre autores que defenderán que la sociedad es una categoría holística que no puede reducirse a las acciones de los individuos y autores que sostendrán que la sociedad puede ser entendida a partir del solo estudio de los individuos.

La dualidad micro y macrosociología: otra tensión en debate

A las dualidades identificadas por Campbell (*op. cit.*, pp. 39-59), y como una forma diferente de entender la dicotomía entre holismo/individualismo, puede sumarse la dupla micro/macrosociología, que propone Ritzer (*op. cit.*, *passim*).

[16] *Ibid.*, p. 148.
[17] P. Corcuff, *op. cit.*, pp. 19-26.
[18] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**
[19] *Ibid.*, p. 23.

Si un estudio sociológico se centra en una visión de la sociedad a gran escala y si aborda el análisis de los grandes cambios que ha experimentado la sociedad, entonces podemos ubicar esta investigación en el terreno de la llamada macrosociología. Mientras que, si el estudio considera los fundamentos mínimos de una sociedad a partir de las acciones humanas en pequeños mundos sociales que permiten que tenga lugar la vida social o bien a partir del análisis del comportamiento cotidiano en situaciones cara a cara, se habla desde el terreno de la microsociología, es decir, del abordaje de la vida cotidiana a través de las microinteracciones sociales (Macionis y Plummer, *Sociología*, p. 199).

Cabe destacar que autores como Noya (*op. cit.*, pp. 137-138) o Rojas (en su texto "Aportes de la sociología al estudio de la educación", en *Educación*, pp. 111-115) se distancian de esta dicotomía macro-micro, en la medida en que demuestran una des-identificación entre lo macro/micro y la dicotomía estructura/acción: tanto las estructuras como las acciones, ambas, se dan en los dos niveles de análisis, lo macro y lo micro.

Este debate encuentra resonancia en la dicotomía que Noya llamará más recientemente **acción / estructura**[20] y que Giddens identificará como la tensión entre **agencia / estructura**, dualidad de la que hablaremos en el siguiente capítulo. Dicha tensión conceptual permite clasificar las propuestas teóricas según si el pensamiento sobre la sociedad pone su énfasis en el análisis de la estructura social o si el énfasis lo coloca en las acciones individuales y las interacciones. Jeffrey Alexander se referirá a esta dualidad como una tensión entre **acción / orden** y también para este autor será la dicotomía que mejor describe el desarrollo de las teorías sociales en la historia.[21]

Es importante dejar claro que estas tensiones conceptuales son útiles como un recurso heurístico para comprender el mapa en el que discurren los debates centrales, las trayectorias y las

[20] J. Noya, *op. cit.*, pp. 129-141.
[21] G. Ritzer, *op. cit.*, p. 464.

dinámicas de la sociología contemporánea,[22] más que para valorar si alguna propuesta teórica es superior en sí misma frente a otra. Como señala Corcuff,[23] cada aproximación representa una propuesta parcial y provisoria sobre la sociedad, que ayuda a desplazar la mirada y a reconsiderar nuevas formas y posibilidades de entender y explicar lo social.

En sociología, como veremos a lo largo de estos dos capítulos, hoy prima un "pluralismo razonado",[24] mediante el cual el valor de una propuesta teórica se concibe de manera relativa, más no absoluta. La evaluación de cada propuesta teórica en cuanto a su potencialidad para explicar algún proceso social determinado debe hacerse contextualmente, en función de nuestras preguntas de investigación, de los usos de cada propuesta teórica sociológica y de los diferentes ejes y criterios de evaluación contextuales, que marcarán el límite de lo posible y de lo aceptable. Noya,[25] en la misma tesitura que Alexander,[26] destaca que un criterio de validación de una teoría de lo social no es ya la contrastación empírica simplista, sino la capacidad que cada propuesta teórica tiene para ser multidimensional e incorporar las muchas extensiones de la realidad social para su entendimiento.

LOS CLÁSICOS: UN ACERCAMIENTO A LAS PROPUESTAS TEÓRICAS DE KARL MARX, ÉMILE DURKHEIM Y MAX WEBER

En lo que sigue de este capítulo (primera parte) y a lo largo del próximo capítulo (segunda parte), realizaremos un recorrido panorámico a las respuestas que, en la forma de propuestas teóricas, han elaborado seis de los autores más ampliamente discutidos en la actualidad a la pregunta que en

[22] Gilberto Giménez, "La sociología de Pierre Bourdieu", en *Antología de Teoría Sociológica Contemporánea*, [en línea], p. 2.
[23] P. Corcuff, *op. cit.*, pp. 13-14.
[24] *Ibid.*, p. 133.
[25] J. Noya, *op. cit.*, p. 134.
[26] G. Ritzer, *op. cit.*, p. 93.

algún momento todos nos hemos planteado: **¿qué es la sociedad y qué es lo social?**

Los tres autores abordados en este capítulo (primera parte) corresponden a los llamados clásicos de la sociología; mientras que los autores que abordaremos en el siguiente capítulo los podemos ubicar en un momento histórico del desarrollo de la teoría social conocido como el "retorno de la gran teoría", durante la década de 1980. Este "retorno" consistió en la aparición de elaboraciones conceptuales, por parte de diversos autores europeos, que revisaban (queriendo sintetizar) a la teoría sociológica desarrollada de manera posterior a la época clásica. Estos autores considerados contemporáneos, hoy se han constituido en importantes pilares de los debates recientes en el campo de la educación y la sociedad.

Como ya hemos señalado, abordar las distintas concepciones de lo social por parte de este conjunto de autores pretende ser una invitación a profundizar en su estudio. Más que cerrar puertas conceptuales a las preguntas por la sociedad y por lo social, en el presente texto buscamos que los lectores reconozcan la relevancia de explorar estos esquemas teórico-conceptuales en el pensamiento educativo. La relación de la educación con lo social y la sociedad forzosamente remite a alguno(s) de los conceptos y propuestas que a continuación se describen.

Karl Marx: los orígenes de la perspectiva sociológica del conflicto

Para Karl Marx (1818-1883), la **sociedad** puede entenderse como una totalidad escindida en clases sociales con intereses contrapuestos. Tal como lo expresó en el *Manifiesto del Partido Comunista*,[27] publicado en colaboración con Engels en 1848, la historia de todas las sociedades es la historia de luchas de clases. Esta lucha será el concepto base de su concepción ma-



[27] El *Manifiesto* completo puede consultarse en: Karl Marx y Friedrich Engels, *Manifiesto del Partido Comunista*, en Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx, [en línea], México, 2011. <https://centromarx.org/images/stories/PDF/manifiesto%20comunista.pdf>. [Consulta: 28 de mayo, 2018.]

terialista de la historia, según la cual las principales causas del cambio social no son las ideas o los valores de los seres humanos (como propondría Émile Durkheim), sino que el cambio social está primordialmente inducido por influencias económicas, en donde el conflicto entre las clases –cada clase con intereses antagónicos–, constituye el motor del desarrollo histórico.[28]

En las sociedades contemporáneas, caracterizadas por el modo de producción capitalista, esta **lucha de clases**, plantea Marx, se da entre quienes poseen los medios de producción y la riqueza (la clase burguesa), y quienes trabajan para los primeros (el proletariado).

La **burguesía**, como clase propietaria de los medios de producción, es quien decide la organización social del trabajo y quien obtiene una plusvalía del trabajo asalariado. El **proletariado** es la clase compuesta de trabajadores asalariados que, desposeídos de los medios de producción, se ven obligados a vender su fuerza de trabajo para subsistir; producen plusvalía y se subordinan a las decisiones de la burguesía.[29]

Marx entendía a la sociedad como un modo de producción en que era posible distinguir dos tipos de estructuras: la base económica de la sociedad o infraestructura y la superestructura. ¿En qué consisten estas estructuras? ¿A qué hace referencia el concepto de modo de producción?

En lo que sigue, revisaremos los planteamientos básicos de Marx a partir de tres líneas argumentativas:

a) La sociedad como un modo de producción cambiante en la historia;
b) Los componentes de las grandes estructuras de la sociedad: la infra y la superestructura;
c) El determinismo económico característico (y muy criticado) de la sociología marxista.

[28] Anthony Giddens, *Sociología,* p. 37.
[29] Fernando Jiménez, "Marxismo y educación", en *Sociología de la Educación I. Selección de Lecturas*, p. 102.

a) La sociedad como un modo de producción cambiante en la historia: para Marx, según lo expresa en su obra titulada *La ideología alemana*[30] –escrita entre 1845 y 1846 en colaboración con Engels–, la principal diferencia entre el ser humano y el resto de los animales reside, en que el primero produce sus medios de vida, y con ello su vida material; una vez que ha satisfecho una necesidad el ser humano genera nuevas necesidades, de manera que la producción es un elemento necesario para explicar a la sociedad.[31]

En su análisis de la producción, Marx distingue entre producción en general, como proceso propio del ser humano en todo lugar y momento histórico, y modo de producción como un estadio específico determinado por el desarrollo técnico de una sociedad, lo que le permite mostrar que el capitalismo es una forma histórica de producción, de entre otras posibles, mediante la cual la sociedad de su tiempo satisfacía sus necesidades.[32]

Para comprender cómo opera el capitalismo, Marx analiza la sociedad desde una perspectiva **macrosociológica**. En esta mirada global, su interés estriba en explicar cómo es que tiene lugar la reproducción material de la existencia física de los individuos como consecuencia del desarrollo histórico de la sociedad.

En tal sentido, el método científico que para este autor es propio de la sociología, corresponde al **materialismo dialéctico**, según el cual la sociedad es considerada como un organismo vivo, en continuo desarrollo.[33] Según el materialismo dialéctico, la noción de desarrollo depende del choque entre fuerzas sociales opuestas y la creación subsecuente de estructuras nuevas y más avanzadas que se sostienen sobre las previas. Así, para el estudio de la sociedad es necesario analizar las relaciones de producción que constituyen una formación social determinada.

[30] Karl Marx y Friedrich Engels, *La ideología alemana*, p. 19.
[31] *Vid*. Nidia Abatedaga y Carlos Merlo, "La teoría social de Karl Marx", en *op. cit.*, p. 45.
[32] *Ibid*., p. 46.
[33] F. Jiménez, *op. cit.*, p. 99.

Por **modo de producción** Marx entenderá, en *La ideología alemana*, al "modo cómo los hombres producen sus medios de vida y depende, ante todo, de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran y que se trata de reproducir".[34]

En su mirada histórica de la sociedad, Marx delinea el paso entre los siguientes modos de producción: comunidad primitiva - esclavitud - feudalismo - capitalismo - socialismo. El socialismo, según este autor, sería seguido del **comunismo**, o máximo estado de la sociedad en que la lucha de clases no tendría más lugar, pues el proletariado vencería al capitalismo, estableciendo un nuevo orden social en que los hombres y mujeres no se explotarían los unos a los otros, ni estarían nunca más alienados por el trabajo.

Cada modo de producción tendrá, al menos, dos atributos: poseer una estructura material (de base económica) y una superestructura (de base ideológica) –estas categorías las desarrollaremos en el siguiente apartado–, y dar lugar a una división de clases sociales con intereses en conflicto.

Marx desarrolla el concepto de **trabajo** como centro de la vida económica capitalista y cuya finalidad es la de producir objetos útiles que atiendan a las necesidades de los seres humanos. Los elementos simples de todo proceso de trabajo son:[35]

i) la **actividad** orientada a un fin, o sea, el trabajo que el sujeto realiza para modificar un objeto y adaptarlo a sus necesidades.
ii) el **objeto de trabajo**, que son las cosas que el sujeto transforma para satisfacer sus necesidades.
iii) los **medios de trabajo**, que median las relaciones entre el sujeto y el objeto que es transformado.
iv) el **resultado** del proceso o producto, que es un valor de uso, o sea un bien o una cosa adaptada a las necesidades del ser humano.

[34] K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, p. 19.
[35] N. Abatedaga y C. Merlo, *op. cit.,* pp. 49-50.

Estos elementos del proceso de trabajo conforman lo que Marx llamará las fuerzas productivas y, como efectos de estas fuerzas, se generan las llamadas "**relaciones de producción**", relaciones que establecen los seres humanos entre sí para llevar a cabo el trabajo.

El resultado del modo de producción capitalista es una **mercancía**, que será propiedad del capitalista y no del obrero, y que tiene la cualidad de ser intercambiada por dinero.[36] El trabajador, al no ser dueño de lo que produce y al trabajar por un salario, deja de percibir que en esas mercancías hay un trabajo propio, y esto hace que la relación del trabajador con su trabajo y con lo que produce le parezcan ajenas, impuestas, forzadas (alienadas).[37]

b) Las dos grandes estructuras de la sociedad: la infra y la superestructura: la sociedad para Marx se compone de dos grandes estructuras: la **infraestructura** (compuesta por las fuerzas productivas y por las relaciones sociales de producción y de cambio, que construyen la base económica de la sociedad), y la **superestructura** (que comprende todos los demás fenómenos sociales –moral, derecho, arte, poder, religión educación– para producir condiciones ideológicas que tienen la función de reproducir el modo de producción).[38]

La relación entre la superestructura y la infraestructura o base económica de la sociedad es muy compleja, como la resume Jiménez:[39] la base económica determina en última instancia a la superestructura, ya que le asigna la función de producir las condiciones ideológicas necesarias para la reproducción del respectivo modo de producción; mientras que la superestructura tiene relativa autonomía que le permite críticas a su desarrollo. La interacción entre una y otra varía según el modo de producción.

[36] *Ibid.*, p. 59.
[37] *Ibid.*, pp. 61-63.
[38] F. Jiménez, *op. cit.*, p. 99.
[39] *Ibid.*, pp. 99-100.

La infraestructura o **estructura material de la sociedad**, por su parte, comprende dos subcomponentes: las **fuerzas productivas** y las **relaciones sociales de producción**.

Entre las fuerzas productivas se distinguen:[40]

i) La **fuerza de trabajo**, que es el trabajo humano para producir y el conocimiento acumulado y enseñado socialmente para ello.
ii) Los **objetos de trabajo**, que incluyen la materia bruta, la materia prima y las fuerzas naturales.
iii) Los **instrumentos o medios de trabajo**, que poseen trabajo incorporado y que permiten el desarrollo mayor de la fuerza de trabajo (ejemplo: edificios, infraestructura, etc.).

Las relaciones sociales de producción son relaciones que establecen los sujetos entre sí durante el proceso de trabajo, esto es, para producir lo obligatorio para satisfacer sus necesidades. Entre estas relaciones se encuentran:[41]

i) La **propiedad**, manera o expresión jurídica en que los sujetos se apropian de lo necesario para vivir. Dependiendo del momento histórico, para Marx hay diferentes formas de propiedad (por ejemplo, propiedad de la tribu, propiedad comunal y estatal, propiedad feudal, propiedad privada). En el capitalismo prima la propiedad privada, que se basa en el trabajo asalariado.
ii) La **división del trabajo** y las formas de cooperación o coordinación entre obreros que se organizan, ya sea en el mismo proceso de producción o en procesos de producción distintos, pero enlazados.
iii) Las **relaciones técnicas de producción**, establecidas entre los obreros con las herramientas de trabajo (y que implican un particular saber y un saber hacer).

[40] N. Abatedaga y C. Merlo, *op. cit.*, pp. 50-51.
[41] *Ibid.*, pp. 51-55.

Marx dejó muy claro que, de este conjunto de relaciones sociales de producción, será la propiedad la que defina el modo en que los individuos van a dividirse en **clases sociales**[42] que, aunque contradictorias, se requieren una a la otra.

La polémica noción de clase

La clase como concepto ha sido ampliamente debatida en las ciencias sociales. Un trabajo emblemático en que se discute y complejiza la noción de clase, es el de Edward P. Thompson (1989), *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, cuya primera edición en inglés fue publicado en 1963.

Para Thompson la clase es una formación social y cultural resultante de un proceso histórico y activo, efectuado tanto por agentes como por condiciones. La clase no se define de forma aislada, sino relacionalmente, en sus relaciones con otras clases (Corcuff, *op. cit*., pp. 87-89).

En una elaboración más reciente, Luc Boltanski, en su texto *Cómo se objetivó un grupo social: los "cuadros" en Francia, 1936-45*, prolonga el trabajo de Thompson dentro de un marco no marxista. Este autor recurre a la historia como medio para desnaturalizar la existencia de un grupo de cuadros jerárquicos que hoy parecen dados o sustancializados. Así, propone pensar a la clase social como un grupo objetivado, más que objetivo. El trabajo de objetivación implica una doble dimensión (simbólica, por un lado, mediante el trabajo colectivo y conflictivo de definir y delimitar el grupo; y política, al institucionalizar el grupo por medio de portavoces políticos o sindicalizados), (Corcuff, *op. cit*., pp. 89-94). Para Bourdieu (*op. cit*., pp. 205-228), por su parte, es necesario distinguir entre clase probable o teórica, como un conjunto de agentes que ocupan posiciones similares y que, situados en condiciones similares tienen todas las posibilidades de tener disposiciones o intereses similares y de producir prácticas similares; y clase movilizada o actual, provista de portavoces, de instituciones y de representaciones en común.

En el esquema de Marx, el todo social produce y reproduce su existencia sobre la base del trabajo organizado de

[42] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí**.

los individuos.[43] Esto significa que, en la producción social de su vida, los seres humanos contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones materiales forma la estructura económica de la sociedad, base sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política.[44]

Por su parte, la **superestructura** implica la producción de ideas y representaciones.[45] La consciencia es concebida como un producto social, es decir, que su origen no es metafísico sino material, en tanto que las ideas no pueden existir independientemente a estructura material de la sociedad. Lo que Marx identificó es que la clase social que tiene a su disposición los medios para la producción material, dispone al mismo tiempo de los medios de producción ideológica, a los cuales aprovechará para mantener su posición privilegiada y explotar al proletariado.

Ahora bien, las **diferencias de clase** para Marx son esencialmente **diferencias económicas**;[46] este aspecto será crucial para su diferenciación de propuestas de otros teóricos tales como M. Weber. La situación de **dominación ideológica** refiere a la adopción de las ideas de la clase dominante por parte de la clase dominada (creyendo que estas ideas son propias de su clase), y a esta situación contribuirá de diversos modos la clase dominante, con el fin de mantener sus privilegios y las condiciones de explotación sobre la clase dominada.

c) El determinismo económico de la sociología marxista: de acuerdo con Gómez y Domínguez,[47] la teoría sociológica mar-

[43] José Taberner, *Sociología y educación: el sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*, p. 28.
[44] F. Jiménez, *op. cit.*, p. 99.
[45] N. Abatedaga y C. Merlo, *op. cit.*, p. 55.
[46] T. Campbell, *op. cit.*, p. 149.
[47] Celestino Gómez y José Andrés Domínguez, *Sociología de la educación. Manual para maestros*, p. 19.

xista se puede reducir a dos grandes postulados fundamentales a partir de los cuales se sostiene la explicación que Marx da a lo social.

Por un lado, el **determinismo económico**, es decir, la opinión de que los factores económicos son los determinantes fundamentales de la estructura y desarrollo social e histórico de la sociedad. Este aspecto se le criticará a la propuesta teórica marxista y en la dicotomía culturalista/materialista se le ubicará como una propuesta propiamente **materialista**, en que los factores culturales, simbólicos parecen no tener mayor cabida.

Por otro lado, está el mecanismo que Marx postula para el **cambio social** como motor de la historia. Como apuntan Gómez y Domínguez, este motor en primera instancia parte de "considerar como mecanismo de cambio de la sociedad la idea de que cualquier sistema económico comienza siendo una afirmación. Una vez atrincherado se convierte en su propia negación, porque pondrá obstáculos al cambio y que para destruir el orden establecido se requiere de una **revolución** o síntesis renovadora".[48]

La dialéctica materialista puede ser definida como una ontología de la realidad social, en la cual todos los fenómenos o procesos están compuestos por otros fenómenos y/o subprocesos que se contradicen y luchan entre sí (tesis y antítesis), hasta llegar a un nuevo momento (síntesis) que constituye la negación y superación del momento previo.[49] Marx se basa en la contradicción dialéctica existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción –la base económica de la sociedad–.

La **dialéctica**, apuntan Hernández y Galindo,[50] es una orientación distinta a la lógica positivista que desarrollarán autores como Durkheim, en tanto que para el enfoque metodológico marxista no existen las relaciones simples de causa

[48] C. Gómez y J. Domínguez, *op. cit.*, p. 19.
[49] N. Abatedaga y C. Merlo, *op. cit.*, p. 33.
[50] Yasmín Hernández y Raúl Galindo, "La contemporaneidad del pensamiento de Durkheim, Weber y Marx", en *Espacios Públicos*, p. 197.

y efecto entre los elementos del mundo social, así como tampoco existe una clara frontera entre hecho y valor.

Aunque sus textos, el más clásico de ellos publicado en 1867 y titulado *El Capital*, son considerados de economía política, más que de sociología, Marx ha tenido una enorme influencia en las humanidades y las ciencias sociales y políticas; sus aportes han sido inspiración para todo pensamiento crítico y para conformar la llamada **perspectiva del conflicto** o conflictivismo en sociología.[51]

En la dicotomía consenso/conflicto, sin duda Marx es el gran representante del conflicto como proceso intrínseco de las sociedades. Mientras que en lo relativo a la dupla descriptivo/normativo, como lo señalan Abatedaga y Merlo,[52] la teoría social de Marx no tiene como objetivo principal la descripción de la realidad social, sino el análisis crítico y normativo de la misma, guiado por ideales políticos que aspiran a transformar las relaciones sociales injustas y de explotación, en la búsqueda por conformar un orden social distinto.

Con sus planteamientos sobre la sociedad, este autor no sólo pretendía comprender lo social; su trabajo estuvo siempre vinculado con un proyecto político para transformar la sociedad y su base material, cambiar las instituciones capitalistas modernas y establecer nuevas instituciones. Para Marx, la lucha emancipadora no puede ser meramente crítica, sino como señala Bermudo,[53] ha de ser práctica y transformadora de las condiciones materiales de opresión de la clase obrera. En tal sentido, el cambio revolucionario a que aspiraba este autor estaba dirigido hacia el **fin de la dominación** de unos sobre otros y al logro de una sociedad sin clases.

Puesto que el marxismo no nació ni se desarrolló en el ambiente académico propio de las universidades del siglo XIX, sino en el movimiento obrero, Hernández y Galindo[54] atribuyen a

[51] J. Taberner, *op. cit.*, p. 28.
[52] N. Abatedaga y C. Merlo, *op. cit.*, p. 30.
[53] José Manuel Bermudo, *Marx: del ágora al mercado*, p. 31.
[54] Y. Hernández y R. Galindo, *op. cit.*, p. 197.

este carácter partidista la exclusión de su enseñanza en las universidades y en los ambientes académicos hasta antes de 1950.

Desde los años sesenta y setenta del siglo pasado, Marx ha sido revisitado en múltiples ocasiones y su obra es fuente de inspiración para quienes buscan comprender la actual crisis del capitalismo.

Como se verá en el siguiente capítulo, muchas premisas marxistas son retomadas de manera explícita en la obra de diversos autores cuyos aportes son de gran relevancia para la sociología de la educación, entre ellos, Louis Althusser, Antonio Gramsci, Theodor Adorno, Paulo Freire. Como implicación directa del marxismo en la educación, la relación entre el sistema educativo y las desigualdades de clase se volvió uno de los asuntos medulares de la sociología de la educación; dentro de estos estudios de corte marxista de la educación, destacan los trabajos de Christian Baudelot y Roger Establet (1981) en Francia, y de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981) en Estados Unidos, que se abordarán en el capítulo IV de la presente obra.

De igual manera, del marxismo derivarán los llamados **"estudios críticos de la educación"**, un conjunto de corrientes educativas que encontrarán en el análisis marxista de lo social y la teoría crítica sus principales puntos de anclaje. Entre estas corrientes podemos señalar, por ejemplo, a la pedagogía crítica y la desescolarización, tendencias en el pensamiento educativo comprometidas con la transformación educativa orientada a la emancipación social y a la liberación de toda forma de enajenación y explotación.

Como veremos en los últimos capítulos del presente libro, la principal característica de los estudios críticos de educación será exponer cómo las relaciones de poder y desigualdad (social, cultural, económica), la dominación y explotación sociales, se manifiestan en sus muchas formas, combinaciones y complejidades, en los diferentes procesos, prácticas e instituciones educativas.[55]

[55] Isaac Gottesman, *The critical turn in education: from marxist critique to postestructuralist feminism to critical theories of race*, p. 12.

Émile Durkheim: los orígenes de la perspectiva sociológica del consenso

Junto con Marx y Weber, Émile Durkheim (1858-1917) es considerado fundador de la sociología. Heredero del pensamiento positivista de Auguste Comte, este autor propuso que una "ciencia de la sociedad" era necesaria para romper con la larga tradición especulativa y no-científica de la filosofía social.

En contraste con Marx, Durkheim sostenía una concepción de una sociedad sin contradicciones ni conflicto, como un **todo armónico y equilibrado**, en el que cada norma, parte o institución no ha surgido al azar, sino que cumple funciones de mantenimiento de ese entramado,[56] necesario para que el ser humano sea humano.

La sociedad, para este autor, es más que la suma de partes, y conforma una realidad con características propias y emergentes que resultan de la asociación entre individuos.[57]

De acuerdo con Cristiano,[58] la obra de Durkheim se puede organizar alrededor de tres grandes ejes:

a) La cuestión del método de la sociología, ciencia de lo social, como vía para obtener un conocimiento científico y fiable de los hechos sociales;
b) El diagnóstico de la sociedad moderna centroeuropea, en donde Durkheim coincidirá con Marx y Weber, en considerar que la sociología era una ciencia que permitiría describir el destino de una sociedad, en función del estudio del contexto de los cambios decisivos que se iban configurando a fines del siglo XIX, y
c) La idea de sociedad como una entidad resultante de la cohesión y la solidaridad social, pues según este autor, las sociedades para ser tales necesitan mantener ciertos patrones de unidad para su continuidad y para la convivencia pacífica de sus integrantes.

[56] J. Taberner, *op. cit.,* p. 27.
[57] Michael Hughes y Carolyn Kroehler, *Sociology: The core*, p. 12.
[58] Javier Cristiano, "Émile Durkheim: sociología y metodología", en *Teorías sociológicas: Introducción a los clásicos*, pp. 83-84.

En lo que sigue se sintetizan algunas de las ideas y conceptos esenciales que configuran estos tres ejes, a partir de las cuales es posible delinear la propuesta teórica de Durkheim para entender qué es la sociedad y cómo se configura lo social.

a) La ciencia de lo social o sobre el método en la sociología: la cuestión del **método en la sociología** es muy importante para Durkheim, porque en ella radica la posibilidad de que se consolide como ciencia. La consolidación de esta ciencia nueva requiere, según el autor, de incorporar al estudio de lo social el proceder característico de las ciencias naturales.

En su texto *Las reglas del método sociológico,* publicado originalmente en 1895, este autor propone "como primera regla y la más fundamental"[59] tratar a los **hechos sociales** como si fueran cosas: "tratar a los fenómenos como cosas, es tratarlos en calidad de data que constituyen el punto de partida de la ciencia. Los fenómenos sociales presentan indiscutiblemente este carácter",[60] es decir, tratarlos del mismo modo en que los científicos naturales tratan a los objetos físicos o vivos que buscan explicar.

Los **hechos sociales** serán, entonces, el **objeto de estudio de la sociología**, pero estos no serán resultado de la suma de hechos individuales, por lo que su explicación (esto es, la respuesta al por qué suceden) no debe remitirse a acciones –individuales–, sino a otros hechos sociales: "la causa determinante de un hecho social debe ser buscada entre los hechos sociales antecedentes, y no entre los estados de la consciencia individual [...] La función de un hecho social debe buscarse siempre en la relación que sostiene con algún fin social".[61]

El hecho social, como campo propio de la sociología, es algo nuevo que, con su unidad e individualidad, no se reduce a la suma de unidades independientes, es decir a los actos individuales, sino que da lugar a una entidad emergente de

[59] E. Durkheim, *Las reglas del método sociológico*, [en línea], p. 53.
[60] *Ibid*., p. 68.
[61] E. Durkheim, *op. cit.,* p. 164.

hechos colectivos que están por encima de los individuos, en el sentido de que condicionan su comportamiento y están más allá de su capacidad de modificarlos.

El fuerte compromiso de Durkheim con el **positivismo**[62] de Comte, le hace pensar que la sociología es una lucha por superar las prenociones que forman el sentido común, por refinarlas, precisarlas o sustituirlas por conceptos científicos propios de la sociología.[63]

Por ejemplo, en sus explicaciones de un hecho social como el del suicidio, Durkheim[64] busca superar las ideas de sentido común que atribuyen este hecho a causas meramente individuales o psicológicas, para explicarlo a partir de conocer su causa en otros hechos sociales, como podrían ser, entre otros, la falta o exceso de cohesión social, o la anomia.[65]

Estos hechos sociales existen por derecho propio y se experimentan como externos a las personas –como si fueran cosas–, como una realidad independiente y objetiva a ellos que limita y determina sus patrones de comportamiento y en general, a la vida cotidiana.[66]

Durkheim distinguió entre los **hechos sociales materiales** y sus muchas formas de expresión (la sociedad y sus instituciones como la familia, el Estado, la educación, la religión, la

[62] De acuerdo con el *Diccionario del Español de México,* [en línea], México, Colegio de México, <http://dem.colmex.mx>. [Consulta: 18 de julio, 2018.], el positivismo puede definirse como el sistema filosófico formulado por Augusto Comte, según el cual sólo la experiencia puede dar cuenta de la realidad y, en consecuencia, niega la metafísica, la especulación y la religión, y hace de la ciencia el único medio válido para preguntarse sobre el mundo y la existencia, y para dominar la naturaleza y comprender al ser humano.

[63] E. Durkheim, *op. cit*., p. 8.

[64] T. Campbell, *op. cit*., pp. 171-178; J. Cristiano, *op. cit.,* p. 93.

[65] Por anomia se entiende, la ausencia de reglamentación social o estado en que las normas que regulan la conducta o bien no existen, no han sido formuladas, o bien han perdido su fuerza vinculante y no se cumplen *Vid*. L. Girola, *op. cit*., pp. 70-71.

[66] C. Gómez y J. Domínguez, *op. cit*., p. 17; M. Hughes y C. Kroehler, *op. cit*., p. 12.

burocracia) y los **hechos sociales inmateriales** (las reglas sociales, los principios morales, el significado de los símbolos). Aunque analizó ambos tipos a lo largo de su obra, se centró más en los hechos sociales no materiales,[67] dando mayor importancia al polo **culturalista** que al polo materialista en las duplas conceptuales que trazan la historia del pensamiento social.

Contra la idea de que "la mayoría de los sociólogos cree haber dado cuenta de los fenómenos una vez que ha hecho ver para qué sirven y qué papel desempeñan",[68] Durkheim reivindicará la importancia de las **causas**, afirmando que: "cuando se trata, pues, de explicar un fenómeno social, es preciso buscar por separado la causa eficiente que lo produce y la función que cumple".[69]

Para Durkheim, la causa de un hecho social es el hecho social que le antecede y esto es diferente de las funciones o hecho social consecuente. La **función** de un hecho será el beneficio colectivo que ese hecho produce o contribuye a producir y, por tanto, un asunto que concierne a la sociología será dilucidar dichas funciones.[70]

Los hechos sociales son para Durkheim: "modos de actuar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo y [...] dotados de un poder de coacción en virtud del cual se imponen sobre él [...] no teniendo por sustrato al individuo, no pueden tener otro más que la sociedad".[71] Con esta definición, se refiere al modo de vida general tal cual aparece incorporado en las instituciones, las leyes y la moral.[72]

La solidaridad social, un concepto que se describe más adelante, es también un hecho social, como lo es la división de trabajo o las tasas de suicidios, y este concepto será crucial para entender los tipos de sociedades y algunas de las patologías identificadas por este autor.

[67] G. Ritzer, *op. cit.*, p. 22; M. Hughes y C. Kroehler, *op. cit.*, p. 12.
[68] E. Durkheim, *op. cit.*, p. 140.
[69] *Ibid.*, p. 147.
[70] J. Cristiano, *op. cit.*, pp. 89-90.
[71] E. Durkheim, *op. cit.*, pp. 40-41.
[72] T. Campbell, *op. cit.*, pp. 169-170.

b) El diagnóstico de la sociedad moderna: Durkheim hace un diagnóstico negativo de su presente[73] y considera las **patologías sociales** (que entiende como estados que no contribuyen a la solidaridad social) como superables mediante intervenciones reformistas moderadas (contrariamente a como pensaba Marx, quien proponía un cambio revolucionario como única forma de transformación del *statu quo*).

De acuerdo con Usategui,[74] con los aportes de Durkheim la sociedad industrial del siglo XIX dejaría de verse como la etapa final y culminante del progreso humano, generadora de felicidad y de bienestar, para verse como una sociedad del malestar, desgarrada, en decadencia y en crisis constante.

El principal problema social en la sociedad de su tiempo era, para Durkheim, un **déficit de solidaridad social**, esto es, de unidad y cohesión de las partes. Para este autor, las relaciones entre partes se iban haciendo débiles e inestables, y esto contribuía a la distribución del trabajo social y el **culto al individuo** como un sujeto de derechos y decisiones autónomas.

En el pensamiento de Durkheim, entre mayor sea el número de relaciones que existen entre un grupo de personas (esto es, entre mayor sea la densidad de las relaciones sociales), más fuertes y significativos serán los sentimientos que surjan de estas relaciones, y esto es fundamental para el mantenimiento del **orden social**. De aquí que, como apunta Usategui,[75] Durkheim dirigirá su mirada a la **educación** como agente primordial para recuperar la **cohesión social** que creía que se estaba perdiendo.

Ritzer[76] apunta que Durkheim temía y odiaba el desorden social, por lo que el móvil fundamental de su obra fueron los desórdenes que produjeron los **cambios sociales generales de su época**[77] (entre ellos los conflictos laborales, el derrocamiento de la clase dominante, la discordia entre la Iglesia y el

[73] J. Cristiano, *op. cit.*, p. 98.
[74] Elisa Usategui, "Durkheim: Conflicto y educación", en *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, p. 278.
[75] *Ibid.*, p. 281.
[76] G. Ritzer, *op. cit.*, p. 18.
[77] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí**.

Estado) y que podían solucionarse mediante la introducción de reformas sociales y educativas.

Los problemas de la sociedad industrial según Durkheim

Los rasgos de la sociedad industrial que Durkheim describía se caracterizaban (Girola, *op. cit.*, p. 68) por: *1)* la diferenciación y complejización crecientes de las funciones sociales; *2)* un profundo cambio en las bases de la integración social, que implican la mutua dependencia; *3)* un proceso de individuación creciente que lo lleva a diferenciar entre el individualismo egoísta y el individualismo responsable, a la vez que concebir a la individualidad como posibilidad de autorealización; *4)* una tendencia recurrente y preocupante hacia la insatisfacción permanente por la falencia social en cuanto a la fijación de límites a la acción individual, que desemboca en la anomia; *5)* Durkheim ve a la sociedad en su conjunto como un juego de contrapesos, donde la sociedad civil cobra suma importancia, por su papel de interlocutor frente al Estado y el individuo, y como ámbito de gestación de una nueva moralidad; *6)* una progresiva democratización a la par que un crecimiento en las funciones del Estado, que se constituye en el garante de los derechos de las personas; *7)* el papel cambiante de la religión y concomitantemente, la modificación de las bases de la moral social, que pasa de tener un fundamento religioso a uno racional y laico; *8)* y, finalmente, Durkheim vislumbra el futuro de las sociedades en un marco mundial, con una cultura cosmopolita.

Para Durkheim, la **destrucción de los lazos sociales** (como sucede, por ejemplo, con el divorcio) tenía consecuencias sociales para la sociedad y bajo ciertas circunstancias podría incrementar las probabilidades de suicidio. El estudio de este último fenómeno fue clave para su pensamiento porque le permitió mostrar que la sociología podía proceder bajo metodologías empíricas tal como hacían las ciencias naturales; este autor pensaba, por ejemplo, que las tasas de suicidio eran indicadores de patrones y pautas anuales regulares susceptibles de explicarse sociológicamente.

Su trabajo de investigación sociológica al respecto, quedó sintetizado en su libro titulado *El suicidio*,[78] donde muestra que era posible vincular un comportamiento individual como el suicidio, con causas sociales (hechos sociales). En este escrito, publicado originalmente en 1897, Durkheim demostraría que las diferentes tasas de suicido eran consecuencia de los grados variantes de solidaridad social: a mayor red de lazos sociales, menor inclinación al suicidio entre los miembros de una sociedad.

c) La sociedad como resultado de la cohesión y la solidaridad: En su obra *La división del trabajo en la sociedad*,[79] publicada en 1893, Durkheim examinó la tendencia de las personas a mantener las relaciones sociales. La premisa que postuló era que todas las sociedades requieren de un mínimo de solidaridad social, y que es este atributo a partir del cual es posible distinguir, al menos, **dos tipos de sociedades** (la simple y la compleja) y dos formas de **solidaridad social** asociadas a estos tipos:[80]

i) Las **sociedades simples o primitivas** (representadas por sociedades cazadoras, recolectoras o agrícolas), basadas en una escasa división del trabajo y en donde prima la **solidaridad mecánica** o por semejanzas. La solidaridad mecánica resulta de un cierto número de estados de consciencia que son comunes a todos los miembros de la misma sociedad, y dada esta similitud se da una cohesión entre las partes.

ii) Las **sociedades complejas o modernas**, en donde las estructuras sociales se complejizan y la división del trabajo se vuelve más sofisticada (con grandes territorios densamente poblados y grupos que se estructuran de formas diferentes), donde prima la **solidaridad orgánica**. La solidaridad orgá-

[78] E. Durkheim, *El suicidio: un estudio de sociología*, *passim*.
[79] E. Durkheim, *The division of labor in society*, *passim*.
[80] T. Campbell, *op. cit.*, pp. 182-187; J. Cristiano, *op. cit.*, pp. 100-106.

> nica remite a la estructura compleja de los seres vivos; en esta, los individuos dependen unos de otros para sobrevivir, puesto que cada uno de ellos requiere de los bienes y servicios de los otros, esto es, se requiere de todos, y explica las diversas ocupaciones.[81] Aunque se puede hablar de una consciencia individual en la que cada parte aporta algo distinto al conjunto, es la mayor autonomía y diferenciación de las sociedades complejas la que hace posible la solidaridad social de tipo orgánico, pues las partes difieren unas de otras, pero al no ser autosuficientes se necesitan entre sí y adquieren una función o sentido sólo en relación de las unas con las otras. Esto significa que cada parte es interdependiente una de otra, cuanto más dividido está el trabajo.

La solidaridad orgánica es una unidad conformada por un todo cuyas partes son diferentes, pero se relacionan de tal modo que cada una colabora a los fines del todo.[82] Para Durkheim, el crecimiento de la solidaridad orgánica sobre la mecánica, en las sociedades modernas, se debe al aumento de la densidad moral de la población, es decir, de las relaciones sociales dentro de una población, las cuales devienen en una mayor necesidad de regular los contactos e intercambios, y en una mayor división social del trabajo.[83] La solidaridad orgánica requiere de la **división social del trabajo**, la cual no es más que resultado del incremento en la densidad de las sociedades, tanto por el desarrollo técnico alcanzado por estas, como por el aumento en el número de sus miembros o integrantes.

De la misma manera en que Marx puede considerarse como el representante clásico de la perspectiva del conflicto en sociología, Durkheim representa la **perspectiva del consenso**[84] o **funcionalista**. Su aproximación, sin embargo, comparte con la de Marx el carácter **macrosociológico** del estudio de lo

[81] M. Hughes y C. Kroehler, *op. cit.*, p. 12; A. Giddens, *Sociología*, p. 399.
[82] T. Campbell, *op. cit.*, pp. 184-185.
[83] C. Gómez y J. Domínguez, *op. cit.*, p. 17.
[84] John Macionis y Ken Plummer, *Sociología*, p. 25.

social, al mismo tiempo que prioriza a las estructuras sociales por encima del individuo, es decir que su propuesta es más holista que individualista.

Ahora bien, cabe la pregunta acerca de ¿qué tiene que ver la obra de Durkheim, desarrollada a fines del siglo XIX y comienzos del XX, con los problemas propios de las sociedades de nuestro tiempo?

La vigencia del pensamiento durkheimiano, como plantea Girola, reside no tanto en las respuestas delineadas por este autor, "sino en las preguntas que formuló, y las tendencias que vislumbró en su momento",[85] las cuales siguen siendo de gran interés y pertinencia para comprender realidades socioeducativas latinoamericanas.

Si de Durkheim se ha considerado como su mayor contribución el hacer de la sociología una ciencia,[86] para la Pedagogía este autor representó también la posibilidad de desarrollar propiamente una sociología de la educación dedicada al estudio y tratamiento de lo educativo como hecho observable e institución social.

De acuerdo con Bonal,[87] es precisamente la transición de la sociedad del Antiguo Régimen a la sociedad industrial a lo largo del siglo XIX, junto con la preocupación por el desorden moral derivado de la creciente diferenciación social, la que otorga a la educación un papel social fundamental, en su relación con la totalidad social. La noción de sociedad como algo distinto y superior a la suma de las consciencias y comportamientos individuales, afirma Bonal, genera la necesidad de que determinadas instituciones aseguren el orden social y eviten el vacío moral. La **educación** se erige, junto con el surgimiento de la sociología, como la institución garante de la **comunión moral** de la sociedad en torno a un conjunto de ideas y hábitos compartidos.

[85] L. Girola, *op. cit.*, p. 67.
[86] Y. Hernández y R. Galindo, *op. cit.*, p. 193.
[87] Xavier Bonal, *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, p. 18.

En sus textos *Educación y sociología*[88] y *Educación como socialización*,[89] Durkheim atribuyó una función social a la educación, y la refirió como un proceso eminentemente social, que presenta formas diversas acordes con las diferencias propias de cada sociedad y cuyo papel resulta esencial para la preservación de la sociedad y la cultura y para la humanización del ser humano, en tanto ser individual, pero también, y sobre todo, ser social.

Sus aportes a la Pedagogía son muy amplios y para conocerlos, vale la pena adentrarse en el estudio de algunos de sus textos, entre ellos: *La educación moral*, *La evolución pedagógica en Francia*, *El papel de las universidades en la educación social del país*, *La escuela del mañana*, *Debate sobre la educación sexual*.[90]

Max Weber: los orígenes de la perspectiva sociológica del interaccionismo simbólico

El trabajo sociológico de Max Weber (1864-1920) ha sido de enorme influencia en la sociología alemana. De acuerdo con Ritzer, hacia finales del siglo XIX y principios del XX cuando los planteamientos marxistas permanecían al margen de la principal corriente sociológica alemana, el trabajo de Weber apareció como un desarrollo en contra de la propuesta de Marx: "tanto es así que la línea directa que conecta sus trabajos le hará ganar, en varias ocasiones y con matizaciones críticas ambiguas, la definición del 'Marx de la burguesía' o 'anti-Marx'".[91]

Sprecher[92] propone un acercamiento a la vasta obra de Weber a partir del abordaje de dos grandes nodos de pensamiento que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

[88] E. Durkheim, *Educación y sociología*, *passim*.
[89] E. Durkheim, *Educación como socialización*, *passim*.
[90] Alexis Rojas, "Aportes de la sociología al estudio de la educación", en *Educación*, p. 39.
[91] E. Grossi, *Weber: Las ciencias sociales ante la modernidad*, p. 35.
[92] R. von Sprecher, "La sociología comprensiva de Marx Weber", en *Teorías sociológicas: Introducción a los clásicos*, pp. 127-143.

a) La posibilidad que Weber nos brinda, de pensar a la sociología como una ciencia orientada a la interpretación de la acción social;
b) El estudio de la economía capitalista y del Estado, ya no como relaciones de producción que determinan una lucha de clases, sino como un conjunto de acciones racionales con arreglo a fines, propias de la tendencia de las sociedades modernas a una racionalización creciente.

En lo que sigue se desarrollan algunos de los conceptos nucleares que Weber propone en torno a cada uno de estos nodos.

a) El proceder de la sociología como interpretación de la acción social: Para Weber, la sociología debía concentrarse en el estudio de la **subjetividad humana**, esto es, de los valores creencias, intenciones y actitudes que subyacen a las acciones de los individuos. Según este autor, la sociología ha de explicar la conducta de los seres humanos e intentar entender por qué los seres humanos actúan como actúan y qué orienta y gobierna su conducta entendida como acción social. Indagar en torno a ello permitirá entender cómo se construye lo social, cómo se explican los órdenes y los cambios sociales, así como las estructuras de desigualdad social.[93]

Si nos situamos en la dicotomía objetivo/subjetivo propuesta por Campbell[94] –y que hemos abordado en la sección introductoria de este capítulo–, para Weber lo **subjetivo** es el punto de partida para comprender los fenómenos sociales; así, por ejemplo, el capitalismo puede ser explicado a partir de la reconstrucción del sentido subjetivo de las acciones de un tipo de seres humanos motivados por un determinado conjunto de valores.

Max Weber es "poco dado a querer dar cuenta de la totalidad social",[95] como pretendían Marx y Durkheim, y en su

[93] R. von Sprecher, en *op. cit.*, pp. 126-128.
[94] T. Campbell T, *op. cit.*, pp. 51-53.
[95] J. Taberner, *op. cit.*, p. 29.

lugar propone la investigación **microsociológica** de diversos tipos ideales que nos permitan entender áreas de interacción social como el poder, la religión, la educación o la economía. Su obra, como apuntan Hernández y Galindo,[96] sienta las bases para el desarrollo de corrientes como la fenomenología,[97] la etnometodología y el interaccionismo simbólico (de hecho, a su obra se le considera el principal antecedente de la **perspectiva del interaccionismo simbólico** en la sociología), que enfocan su atención a la interpretación de las acciones individuales o colectivas como forma de abordar una realidad social, significativa e intencional.[98]

Weber puso mucha atención al estudio de lo simbólico, en especial de los sistemas religiosos, y le interesó fundamentalmente la influencia de las ideas religiosas en la economía. En su libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, publicado originalmente en 1905, estudió la relación entre el protestantismo –un sistema de ideas– y el sistema económico capitalista.[99] En tal sentido, en la dupla materialismo/culturalismo, podemos ubicar a su obra dentro del polo del **culturalismo**.

[96] Y. Hernández y R. Galindo, *op. cit.,* p. 196.

[97] De acuerdo con el *Diccionario del Español de México,* [en línea], pant. 1. México, Colegio de México, <http://dem.colmex.mx>. [Consulta: 18 de julio, 2018], la fenomenología puede definirse como "[…] Examen o descripción de los fenómenos, tal cual aparecen. Para Hegel, tiene por objetivo mostrar el devenir de las diferentes formas o figuras de la consciencia, desde el saber natural, limitado e inmediato, hasta el saber absoluto; para Husserl es la descripción de lo dado o lo que se muestra por sí mismo a la intuición en su pureza, orientada a alcanzar una intuición esencial o de las cosas mismas en su esencia".

[98] R. von Sprecher, *op. cit.,* p. 135.

[99] Por mucho tiempo se consideró que Weber en esta obra proponía que había una fuerte influencia del protestantismo como sistema de ideas y el nacimiento del sistema económico capitalista. Un siglo después de la publicación original de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, A. Ballesteros (2004) comenta la relevancia de la publicación de la edición crítica en español a cargo de Francisco Gil Villegas en 2003. De acuerdo con Ballesteros, la afirmación que se atribuye a Weber de que el protestantismo fuera la causa genética del capitalismo, se refuta cuando se analiza el significado de las dos metáforas asociadas a este planteamiento:

Weber rechazaba la concepción materialista de la historia y consideraba que los conflictos de clase eran menos relevantes de lo que suponía Marx. Si bien los factores y transformaciones económicas son importantes, para este autor es igualmente significativo el impacto de las ideas, la cultura y los valores sobre el cambio social, pues estos ayudan a que se constituya una sociedad al conformar y motivar nuestras acciones individuales.[100]

En tanto que cada momento histórico requiere ser comprendido en los términos de su especificidad, y sin pretender reducir lo social a lo cultural, Weber critica del marxismo que este explique toda situación histórica o asunto de la superestructura a partir de la estructura económica, del desarrollo de fuerzas productivas y de las relaciones sociales de producción.[101]

En su libro publicado en 1922 y titulado *Economía y Sociedad*, una obra considerada la *summa* weberiana, este autor plantea que la **sociología** debe entenderse como una ciencia dirigida a interpretar la acción social:

> Debe entenderse por sociología […] una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por "acción" debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La "acción social", por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo.[102]

"la afinidad electiva" y el "guardagujas". La primera, nos dice Ballesteros, es una metáfora que para Weber expresa el carácter flexible y abierto, no determinista ni reduccionista, acorde a la compleja relación de algunas modalidades de creencias religiosas del calvinismo con la ética del capitalismo moderno. La segunda metáfora se refiere a que la ética protestante fue una especie de guardagujas que modificó la trayectoria de la dinámica de los intereses materiales del desarrollo capitalista moderno.

[100] A. Giddens, *Sociología*, p. 38.

[101] R. von Sprecher, *op. cit*., p. 132.

[102] Max Weber, *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, p. 5.

La **acción social** es, para Weber, la conducta humana con sentido subjetivo, es decir, con participación de intencionalidad del sujeto; "cuando un obrar es motivado y condicionado por las conductas de los individuos con los que se relaciona el sujeto, estamos frente a una acción social".[103]

El principal interés sociológico se resume, de este modo, en entender la acción social y explicarla causalmente en sus manifestaciones y efectos.[104] Esto significa que el sociólogo intentará una síntesis entre la explicación y la compresión, es decir, se esforzará en interpretar el **sentido de la acción social** (entender la motivación real de los individuos), mediante la comprensión actual (conocer la acción por la forma como el sujeto la manifiesta, construir tipos ideales para acercase al objeto de estudio) y la comprensión explicativa (interpretar la acción y descubrir sus motivos, puesto que una acción está siempre orientada por una intención susceptible de análisis empírico).[105]

Si la explicación era la aspiración sociológica primordial bajo la mirada positivista de Durkheim, la **comprensión** será, para Weber, el método de la sociología y de otras ciencias comprensivas como la historia o la economía. Así pues, en la dupla **positivista/interpretativa**, la sociología weberiana se ubica muy bien en la segunda contraponiéndose a la sociología positivista desarrollada en Francia.

Comprender significa para Weber la captación interpretativa del sentido que puede lograrse construyendo **tipos ideales**, mediante los cuales se investigan y exponen las conexiones de sentido irracionales que influyen en la acción, como si esta fuera puramente racional y con arreglo a fines, esto es, como "desviaciones" de un desarrollo de la acción.[106]

Los tipos ideales son, por tanto, estos constructos resultantes del método científico para explicar la acción social:

[103] Adriana Andrade-Frich, "Max Weber y la educación", en *Perfiles Educativos*, [en línea], p. 21.
[104] E. Grossi, *op. cit.*, p. 62.
[105] A. Andrade-Frich, *op. cit.*, pp. 21-22.
[106] R. von Sprecher, *op. cit.*, p. 139.

> Tendríamos que fijar, primero, cómo se hubiera desarrollado esa acción de haberse conocido todas las circunstancias y todas las intenciones de los protagonistas y de haberse orientado la elección de los medios [...] de un modo rigurosamente racional con arreglo a fines [...] La construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines sirve en estos casos a la sociología [...] como un *tipo* (tipo ideal) mediante el cual comprender la acción real, influida por irracionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional.[107]

Metodológicamente, los tipos ideales son conceptos generales constituidos por medio de abstracciones que aíslan –de la multiplicidad de lo empíricamente dado–, algunos elementos esenciales que se coordinan coherentemente, sin contradicciones. Los tipos ideales se diferencian de la realidad, pero permiten interpretarla. Son herramientas que permiten a los sociólogos **generalizar y simplificar** los datos, ignorando las diferencias menores y acentuando las similitudes.[108] Los tipos ideales aparecen así, como modelos simplificados de actividades sociales que se usan para interpretar la conducta humana.[109]

En cuanto a la acción social, Weber distingue cuatro tipos ideales que, en escala decreciente respecto del nivel de inteligibilidad y racionalidad de la acción social del individuo,[110] son:

> *1)* **racional con arreglo a fines**: determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos; *2)* **racional con arreglo a valores**: determinada por la creencia consciente en el valor –ético, estético, religioso o de cualquiera otra forma como se le interprete– propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en méritos de ese valor, *3)* **afectiva**, especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales, y *4)* **tradicional**: determinada por una costumbre arraigada.[111]

[107] M. Weber, *op. cit.,* p. 7.
[108] A. Giddens, *Sociología*, p. 373.
[109] T. Campbell, *op. cit.*, p. 204.
[110] E. Grossi, *op. cit.*, p. 64.
[111] M. Weber, *op. cit.*, p. 20. Negritas y cursivas añadidas.

Estos cuatro tipos de acción son formas con las que los individuos dan significado a sus acciones.[112] Los individuos variarán, en su conducta, creencias, valores, en función de la combinación de estos tipos haciendo más racionales, emocionales o tradicionales sus acciones, que otros.

En la dicotomía individualista/holista de la que habla Campbell,[113] el esquema weberiano se concentra en el **individuo** y no en las estructuras o hechos sociales, al priorizar la comprensión del sentido y significado que los individuos dan a sus acciones y decisiones. Esto lo diferenciará de Durkheim, pero también de Marx, puesto que colocará preeminencia a los individuos por encima de las estructuras sociales.

Para Weber, la particularidad histórica y cultural de Occidente residiría en la manera en que este ha teorizado y promovido de forma sistemática la adopción de una actuación, individual y colectiva, de tipo racional; la **racionalización técnica** y **burocrática** de la sociedad constituye, para este autor, el principio de lo que Marx identificaba como la autoalienación humana.[114]

Otro concepto fundamental en el pensamiento weberiano es la **relación social**, la cual debe entenderse como: "una conducta plural –de varios– que, por el sentido que encierra, se presenta como recíprocamente referida, orientándose por esa reciprocidad. La relación social consiste, pues, plena y exclusivamente, en la probabilidad de que se actuará socialmente en una forma (con sentido) indicable; siendo indiferente, por ahora, aquello en que la probabilidad descansa".[115]

Para Weber las relaciones sociales implican alguna combinación de estos tres tipos ideales: conflicto, comunidad y asociación, y por supuesto, es tarea del sociólogo descubrir los patrones recurrentes donde domina una u otra forma de relación.

Los tipos de acción social racional respecto a su objetivo y a su valor, son acciones sociales atribuibles a la **asociación**,

[112] T. Campbell, *op. cit.*, p. 207.
[113] *Ibid.*, pp. 51-53.
[114] E. Grossi, *op. cit.*, p. 120.
[115] M. Weber, *op. cit.*, p. 21.

pues se definen por la disposición de los participantes a la acción en función de los intereses o vínculos de interés motivados racionalmente con vistas a cierto objetivo o sistema de valores. Por su parte, la acción social tradicional y la afectiva son tipos atribuibles a la **comunidad**, ya que se sustentan sobre la común pertenencia afectiva o tradicional, subjetivamente sentida por todos los miembros.[116] La sociedad como un todo, en el esquema weberiano, es entendida como un complejo equilibrio de grupos en conflicto, y el **conflicto** es considerado un rasgo de todas las sociedades.[117]

De este modo, si nos situamos en el parámetro conflicto/consenso, a Weber podemos ubicarlo en la perspectiva del **conflicto**, porque conecta los conceptos de poder y dominación a las relaciones sociales de lucha.[118]

En el esquema weberiano "*poder* significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia".[119] El poder se distribuye dentro de una comunidad en determinados grupos que pueden ser **clases** (que se forman en la esfera económica), **estratos** (que se forman en la esfera cultural) y **partidos** (en la esfera pública). Por su parte, Weber entiende por **dominación** la aceptación de un determinado orden por parte de una autoridad establecida y reconocida como máxima de la acción de aquellos que la obedecen,[120] esto es, la:

> Probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos [...] No es, por tanto, toda especie de probabilidad de ejercer "poder" o "influjo" sobre otros hombres […] No toda dominación se sirve del medio económico. Y todavía menos tiene toda dominación fines económicos. Pero toda dominación sobre una pluralidad de hombres requiere de un modo normal (no absolutamente siempre) un cuadro administrativo [...] Este cuadro administrativo puede estar ligado a la obediencia de su señor (o señores) por la costumbre, de un modo puramente afectivo, por

[116] E. Grossi, *op. cit.*, p. 65.
[117] T. Campbell, *op. cit.*, p. 209.
[118] R. von Sprecher, *op. cit.*, p. 149.
[119] M. Weber, *op. cit.,* p. 170. Cursivas añadidas.
[120] E. Grossi, *op. cit.*, p. 110.

intereses materiales o por motivos ideales (con arreglo a valores). La naturaleza de estos motivos determina en gran medida el tipo de dominación.[121]

Weber propone **tres distintos tipos de dominación** o de ejercicio del poder político, en función de los motivos por los que los gobernados consideran legítima la autoridad a la que se someten.[122] Los tipos puros de dominación legítima, según el fundamento primario de su legitimidad son:

1. De carácter **racional**: que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal).
2. De carácter **tradicional**: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (autoridad tradicional).
3. De carácter **carismático**: que descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas [llamada] (autoridad carismática).[123]

La comprensión de estos tipos de dominación es de relevancia para la Pedagogía porque proporcionan, a su vez, los marcos para comprender diferentes **tipos de educación**. Así, podemos distinguir una **educación carismática,** una **educación tradicional** y una **educación de tipo legal** que variarán una de otra en función de la finalidad que se proponen alcanzar los educadores con la tarea educativa (sea suscitar virtudes, o transmitir sabiduría, o preparar expertos), según el tipo de dominación o de poder político a que responden.[124]

b) La racionalización creciente típica de las sociedades modernas: Como ya hemos señalado, la propuesta que Weber construye para pensar el desarrollo del capitalismo va más allá del determinismo económico de Marx. A lo largo de su obra, Weber

[121] M. Weber, *op. cit.*, p. 170.
[122] J. Taberner, *op. cit.*, p. 29.
[123] M. Weber, *op. cit.*, p. 172. Negritas añadidas.
[124] J. Taberner, *op. cit.* p. 29.

mantiene con Marx una conversación crítica en la que defenderá que los seres humanos en la historia no quedan sujetos a merced de las determinaciones de una estructura material o de una estructura cultural.

Para Weber, son los intereses los que gobiernan a los seres humanos, no las estructuras, por lo que el desarrollo del capitalismo no puede sujetarse al reduccionismo económico que se deriva de los planteamientos marxistas. En el pensamiento weberiano, el surgimiento del **capitalismo moderno**, en tanto carácter distintivo de la civilización occidental, requiere de explicaciones y propuestas teóricas **multicausales** (no reducidas a lo económico, sino que también sean culturalistas, historicistas y, por ende, **antideterministas**).[125]

Cuando se relacionan las formas estructurales de dominación (carismática, tradicional y legal) con los tipos de acción social, se observa que la dominación tradicional se relaciona con la acción social afectiva, mientras que la dominación carismática se relaciona con la acción racional con arreglo a valores y la dominación legal con la acción social racional con arreglo a fines.

El tipo de dominación que, según Weber, corresponde a la **sociedad moderna** es la **dominación legítima legal** basada en el cálculo racional, en las que se pacta –libre y racionalmente– una constitución o conjunto de reglas acordadas o impuestas, vinculantes, que sirven de marco a los tres poderes del Estado.[126]

Entre las características fundamentales de la dominación legal destaca una noción weberiana esencial que sigue vigente y ha trascendido hasta nuestros días: la **burocracia**.

La burocracia es un tipo de organización social basado en principios de eficacia y en conocimientos técnicos que, en las sociedades modernas, se vuelven cada vez más intensos,

[125] R. von Sprecher, *op. cit.*, p. 130.
[126] J. Taberner, *op. cit.*, p. 29.

conforme progresa la ciencia y la tecnología y conforme crecen los niveles de **racionalidad**.[127]

Para Weber, la burocracia es una expresión de esta tendencia hacia la racionalización, producto exclusivo de la **modernidad** y típica de la autoridad racional-legal. Como concepto, la burocracia hace referencia al cuadro administrativo mediante el que el Estado ejerce su poder y en el que se interconectan cada vez más los aparatos, las normas y las diferentes esferas de racionalidad de la acción política, social y económica.

La burocracia se caracteriza por, al menos, seis elementos clave que configuran el ideal moderno de **organización burocrática**:[128]

i) **Especialización**. La burocracia asigna a los individuos tareas altamente especializadas.
ii) **Jerarquía**. Las burocracias organizan a su personal de forma jerárquica o piramidal. Cada uno de sus miembros tiene un superior por encima de él, al tiempo que puede tener otros a quienes supervisar.
iii) **Reglas y normas**. Las acciones siguen reglas y normas diseñadas racionalmente. Estas reglas controlan el funcionamiento de la organización de una manera completamente predecible.
iv) **Competencia técnica**. Una organización burocrática espera que sus funcionarios tengan la suficiente competencia técnica para desempeñar sus obligaciones oficiales. Las burocracias hacen regularmente un seguimiento o evaluación impersonal del comportamiento de los miembros de su plantilla.
v) **Impersonalidad**. En las organizaciones burocráticas, las reglas tienen preferencia sobre los caprichos personales.

[127] La racionalidad refiere a un tipo ideal de acción social y que se dirige a la obtención de un fin, buscando los medios ideales para lograrlo. *Vid*. A. Andrade-Frich, *op. cit*., p. 23.
[128] J. Macionis J. y K. Plummer, *op. cit*., p. 156.

Esta impersonalidad fomenta el tratamiento uniforme para todas personas a las que se dirigen las actividades de la organización, así como sobre otros trabajadores.

vi) **Comunicaciones formales por escrito**. En lugar de la comunicación verbal informal, la burocracia se apoya en los informes, oficios y memorandos escritos. Con el paso del tiempo, esta documentación se acumula en enormes archivos, que reflejan y sirven a la vez de pauta para el funcionamiento futuro de la organización.

Mediante la distribución de actividades, de poderes de mando, de funcionarios y personas capacitadas y especializadas en diferente grado en las normas de administración de la sociedad, las organizaciones burocráticas fomentan la eficiencia y la racionalidad del Estado. No obstante, a pesar de su poder de hacer más eficientes las acciones estatales, el mismo Weber reconoció la tendencia de la burocracia a deshumanizar y alienar a los individuos, **amenazando su privacidad y la democracia.**[129]

La burocracia y sus problemas

Entre los problemas de la burocracia, Macionis y Plummer (*op. cit.*, pp. 158-59) identifican los siguientes:

1. **Alienación burocrática**: Max Weber reconoció que la impersonalidad de la burocracia tenía el potencial de la burocracia para deshumanizar, negando a los funcionarios y a sus clientes la capacidad de responder a las necesidades personales de los unos y los otros. El entorno burocrático impersonal fomenta la alienación, al reducir al ser humano a la condición de una pieza de un engranaje.
2. **La ineficacia y el ritualismo burocrático**: Como la otra cara de la moneda, con la burocracia aparece también el problema de la ineficiencia o el fracaso de la organización burocrática para llevar adelante los objetivos para los cuales se creó. Al apegarse al paso

[129] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

a paso de sus propios procedimientos, normas y reglamentos hasta el punto de frustrar sus objetivos (ritualismo burocrático), sin evaluar la medida en que esos procedimientos sirven realmente para alcanzar los objetivos para los cuales fueron creadas, las burocracias pueden volverse ineficientes, obstaculizar sus fines últimos y sofocar la creatividad y la imaginación.
3. **La inercia burocrática**: Weber destacó cómo las burocracias tendían a convertirse en estructuras sociales difíciles de destruir y tendientes a perpetuarse a sí mismas, más allá de sus objetivos formales.
4. **El abuso burocrático de poder**: La estructura piramidal de las burocracias sitúa a unos pocos líderes al frente de vastas y poderosas maquinarias organizativas dirigidas hacia el cumplimiento de ciertos objetivos. Antes que favorecer el logro de estos objetivos, existe el riesgo de que los líderes, y quienes se colocan en las posiciones de poder de estas organizaciones, pueden utilizarlas en su propio beneficio y al servicio de sus intereses personales, convirtiendo a las burocracias en oligarquías, esto es, el gobierno de muchos por unos pocos.

Este diagnóstico pesimista de la sociedad capitalista moderna y del mayor sometimiento del individuo, “cuyo sombrío futuro es *la jaula de hierro* que ha construido el inexorable proceso de racionalización iniciado por la simbiosis de capitalismo y puritanismo”,[130] será recogido por la Escuela de Frankfurt, al interior de la cual se gestó la llamada teoría crítica, una propuesta conceptual de enorme relevancia para la educación y sobre la que se hablará más adelante.

A diferencia de Durkheim, Weber nunca dedicó alguna obra al estudio exclusivo de la educación, pero su visión sobre la sociedad ha trascendido a lo largo de la historia, enriqueciendo la comprensión de los sistemas educativos actuales. Muchas de sus premisas (como la del individualismo metodológico, por ejemplo) y conceptos (como el de burocracia, acción social, entre otros), han servido de punto de partida para desarrollos posteriores en la sociología y en la sociología de la educación matizados de conceptos weberianos (como lo muestran los

[130] Y. Hernández y R. Galindo, *op. cit*., p. 196.

trabajos de Raymond Boudon de 1983[131] y de 2010,[132] de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron de 1996[133] y de 2003,[134] de **François Dubet**[135] y Danilo Martuccelli de 1998,[136] y de F. Dubet publicados en 2005[137] y 2015,[138] cuyos principios generales serán abordados en el siguiente capítulo).

A manera de interludio: La gramática de los clásicos y la relevancia de su estudio

Al inicio de este capítulo se describió cómo la teoría social, en su desarrollo histórico, describe desplazamientos entre polos, dualidades, dicotomías o parámetros conceptuales como los que sintetiza Campbell.[139]

De estas dualidades, autores como Corcuff [140] y Noya[141] coinciden en considerar que la dicotomía en donde mayormente parece centrarse la discusión sociológica a lo largo del tiempo

[131] Raymond Boudon, *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales*, *passim*.

[132] Raymond Boudon, *La racionalidad en las ciencias sociales, passim*.

[133] Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza, passim*.

[134] P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, *passim*.

[135] Reconociendo los aportes y limitaciones de la obra de Bourdieu, a lo largo de sus distintos trabajos, François Dubet es un autor que reflexionará en torno a la idea de igualdad de oportunidades en la educación y cómo esta se convierte en desigualdad escolar. Dubet propone resignificar la noción de igualdad, distinguir entre igualdad de acceso, de oportunidades y de resultados, así como diseñar recursos, principios y métodos distributivos dirigidos a impedir que la escuela genere nuevas formas de injusticia que perpetúen el fracaso escolar como preludio al fracaso social. Un encuadre preliminar a la obra de Dubet sobre la "Escuela Justa" puede consultarse en la siguiente conferencia: <https://www.youtube.com/watch?v=tCkHO321jNE>.

[136] Francois Dubet y Danilo Martuccelli, *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, *passim*.

[137] F. Dubet, *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?, passim*.

[138] F. Dubet, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario), passim*.

[139] T. Campbell, *op. cit*., pp. 39-59.

[140] P. Corcuff, *op. cit*., pp. 23-26.

[141] J. Noya, *op. cit*., p. 129.

es en la dupla **estructura/acción** (que también se le identifica como una tensión entre individualismo/holismo).

En el análisis de los clásicos a la luz de estos debates dicotómicos, Corcuff[142] reconoce en Émile Durkheim un holismo metodológico como definitorio de la sociología, en donde lo colectivo u holístico (objeto de estudio de la sociología) se piensa diferenciado de lo individual (objeto de estudio que pertenece a la psicología).

Para Durkheim, apunta Corcuff, la sociedad no es una mera agregación o suma de individuos; lo social constituye una entidad/realidad específica, con características propias. Así lo enunciará la regla del método sociológico durkheimiana que establece como determinante de un hecho social a otro hecho social previo y no a un estado de consciencia individual. En el holismo metodológico, el todo (es decir, la sociedad, la estructura) no puede reducirse a las partes que lo integran (o sea, los individuos que actúan), de aquí que el todo requiera de una ciencia emergente que lo estudie: la sociología.

En contraste con Durkheim, teóricos como Weber, a quienes podemos calificar de individualistas, se situarán en el polo contrario del debate al proponer que la sociedad, en su conjunto, así como sus contextos institucionales, cobran sentido solamente en las acciones y prácticas individuales.

Para los individualistas, los individuos se consideran como las unidades o átomos en el análisis de los procesos sociales, por lo que estos últimos son el resultado o los efectos sumatorios y de composición de las acciones individuales.

Entre los teóricos actuales representantes de este individualismo metodológico destaca, por ejemplo, el sociólogo de la educación **Raymond Boudon,**[143] quien para explicar un fenó-

[142] P. Corcuff, *op. cit*., p. 24.

[143] Una profunda revisión del individualismo metodológico de Raymond Boudon, puede consultarse en: Adolfo Mir, "El individualismo metodológico de Raymond Boudon", en *Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, [en línea], 1999, núm. 1999, pp. 269-294. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/polis/article/view/16733/14967>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]

meno o proceso social cualquiera, como por ejemplo, la desigualdad de oportunidades en la educación, sostendrá que "es indispensable reconstruir las motivaciones de los individuos involucrados en el fenómeno en cuestión y percibir este fenómeno como resultado de la sumatoria de los comportamientos individuales".[144]

Ahora bien, a la dicotomía holismo/individualismo (o estructura/acción), Noya añade dos tensiones fundamentales para entender tanto el desarrollo del pensamiento sociológico como sus polémicas actuales y a lo largo de la historia: las relativas al consenso/conflicto y al materialismo/culturalismo,[145] dualidades que ya hemos descrito en la introducción a este capítulo.

Para fines de situar a los autores hasta aquí revisados en los debates sociológicos, Noya[146] propone trazar un **mapa tridimensional** como recurso gráfico para entender la gramática de los autores clásicos. Así, si tuviéramos que clasificar y ubicar a los tres autores hasta aquí revisados, en función de su posicionamiento con referencia a las tensiones conceptuales señaladas, el Esquema 1 ilustra el resultado:

Esquema 1. Gramática de los clásicos en las tensiones conceptuales que atraviesan el debate sociológico[147]

MATERIALISMO ↔ CULTURALISMO					
Marx	Weber/ Durkheim				
		CONSENSO ↔ CONFLICTO			
		Durkheim	Weber/ Marx		
				ESTRUCTURA ↔ ACCIÓN	
				Marx/ Durkheim	Weber

[144] R. Boudon, *apud* P. Corcuff, *op. cit.*, p. 25.
[145] J. Noya, *op. cit.*, p. 135.
[146] *Ibid.*, p. 138.
[147] Adaptado de J. Noya, *op. cit.*, p. 136.

Este esquema nos permite ubicar los énfasis que cada autor pone en el juego de las tensiones conceptuales que hemos tratado a lo largo del capítulo y que estructuran a la sociología como ciencia.

Ahora bien, es natural que quienes estudian Pedagogía se pregunten por la importancia de acercarse al estudio de este trío de autores clásicos; más aún si las propuestas teóricas de estos autores responden a contextos y debates propios del siglo XIX que mucho han cambiado hacia nuestros días y que parece que poco tienen que ver con el análisis del campo educativo y de la intervención pedagógica actuales.

Para dar una respuesta a este intrigante cuestionamiento, es preciso señalar que, en la evolución del pensamiento humano, cada campo disciplinario ha establecido a los autores y obras que son **puntos de tránsito obligados** para entender una disciplina o un campo de investigación, porque con ellos se fueron configurando las prácticas y discursos que constituyeron a dicho campo.[148]

Tal es el caso de las obras de Émile Durkheim, Max Weber y Karl Marx, las cuales pueden considerarse esa piedra angular de la sociología y por ende, de la sociología de la educación, "no sólo por ser los fundadores de esta disciplina, sino también porque, a través de su obra, se puede encontrar una propuesta teórica suficientemente elaborada, perspectivas metodológicas distintas que se corresponden con los tres grandes paradigmas de las ciencias sociales".[149]

A través de los conceptos que estos autores plantean, es posible entender, interpretar y explicar diversos procesos que acontecen en cualquier sociedad de cualquier época, y en consecuencia, en las instituciones o prácticas que conforman a dicha sociedad, incluyendo por supuesto, a la institución educativa.

[148] María Esther Aguirre, "Vigencia y pertinencia de los clásicos en educación", en *Introducción a la Pedagogía I. Selección de Lecturas*, p. 39.
[149] Y. Hernández y R. Galindo, *op. cit.*, p. 190.

Estos autores son llamados "clásicos" porque han logrado sobrevivir el paso del tiempo y porque como señala Aguirre[150] son un punto de referencia obligado, sea para tratar de rechazarlos o bien para superarlos, y en tal sentido, posibilitan la legitimación de un discurso serio y riguroso acerca de los aspectos sociales de la educación.

Durkheim, Weber y Marx configuraron lo que hoy se conoce como las **tres grandes perspectivas** o **paradigmas teóricos** de interpretación y explicación de la realidad social: el *paradigma del conflicto, el paradigma del consenso y el del interaccionismo simbólico*.

Aunque entendieron la sociedad moderna de maneras radicalmente diferentes, los clásicos sentaron las bases sobre las cuales se han erigido nuevas aproximaciones emergentes y contemporáneas sobre lo social.[151] Como apunta Aguirre,[152] los clásicos han logrado sobrevivir a los tiempos y son un punto de referencia obligado en el estudio de las dimensiones sociales del fenómeno educativo.

Los clásicos enriquecen nuestra reflexión, fundamentación y análisis del campo disciplinario al que nos acercamos y nos aproximan a las experiencias históricamente acumuladas en su momento, pues no debemos olvidar que estos autores condensan, sintetizan y reflejan los tiempos y espacios socio-histórico culturales específicos en que se gestaron sus ideas. Sus planteamientos y aportaciones son indicios o huellas de los ambientes intelectuales, culturales, políticos y económicos expresados a través de sus vidas y obras.[153]

Para Calvino,[154] los clásicos son esos libros que pueden leerse y releerse para descubrir en ellos siempre nuevos aspectos de la realidad presente, pasada y futura; constituyen una riqueza en su primera lectura, pero en sus interpretaciones y revisiones subsecuentes nos aportan aún más detalles,

[150] M. E. Aguirre, *op. cit.*, p. 39.
[151] J. Macionis y K. Plummer, *op. cit.*, pp. 25-34.
[152] M. E. Aguirre, *op. cit.*, p. 39.
[153] *Ibid.*, p. 44.
[154] Italo Calvino, *Por qué leer a los clásicos*, pp. 2-6.

niveles y significados a partir de los cuales podemos entender el mundo y entendernos a nosotros mismos, independientemente de la época en que fueron escritos estos.

Cabe precisar, como lo hace Giddens,[155] que hay una diferencia entre fundadores y clásicos, puesto que si bien en todas las disciplinas se puede acordar –en cierta medida– quienes son sus fundadores, no a todos estos autores fundadores se les considera clásicos. Para ser un clásico, sus aportes deben de constituir un foco de reflexión obligada y recurrente para el abordaje de algún problema o cuestión de la actualidad. En tal sentido, afirma Puga,[156] no es fácil estar en absoluto acuerdo sobre quiénes son los clásicos de la sociología, su existencia se reconoce sólo cuando, sin importar cuántos años han pasado desde su muerte, se acude o se remite, con frecuencia, a sus propuestas originales y comprehensivas como fuente de respuestas que han resistido la prueba del tiempo. En el caso de la sociología y específicamente del pensamiento social sobre la educación, el trabajo de autores como Weber, Durkheim o Marx ha sido referido, a lo largo de los últimos cien o ciento cincuenta años, como parte de la reflexión sobre la actualidad, cuando nos enfrentamos a casi cualquier preocupación acerca de lo social y lo socioeducativo.

Los clásicos son lecturas que, apunta Calvino,[157] a pesar de haber sido escritas en otros tiempos diferentes a los nuestros, nos dotan de una lectura muy acertada de la actualidad, nos permiten entender más a fondo el presente y vislumbrar el futuro, nos sirven para entender quiénes somos y adónde hemos llegado:

> El diálogo con los clásicos y la posibilidad de resemantización que sus propios conceptos encierran permite seguir, a través de ellos, en la construcción de la teoría sociológica. Para ello, la invitación es a pensar con ellos, pero más allá de ellos. Leerlos, releerlos, y extraer

[155] A. Giddens, *Política, sociología y teoría social*, p. 16.
[156] Cristina Puga, *Una nueva mirada a los clásicos*, p. 111.
[157] I. Calvino, *op. cit.*, pp. 2-6.

de ellos los fundamentos necesarios para entender la creación de las teorías contemporáneas.[158]

El estudio de las desigualdades socioeducativas, las relaciones entre economía y educación, entre educación y trabajo, las dinámicas de reproducción y resistencia en la educación, el análisis de los discursos y toma de decisiones de política educativa, los debates de interculturalidad y educación, de educación y justicia social, la sociología del curriculum, los estudios críticos en educación, entre otros ámbitos de la teoría y la investigación educativas, descansan en buena parte en algunos de los postulados básicos propuestos por Marx, Durkheim y Weber. Si aspiramos a entender el proceso educativo con todos sus matices y si queremos adentrarnos en el estudio de las dimensiones sociales de la educación, no podemos prescindir de analizar y profundizar en las tres propuestas conceptuales hasta aquí revisadas, pues de ellas derivaron gran parte de las tendencias teóricas actuales en **sociología de la educación.**[159]

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

A lo largo de este capítulo hemos revisado cómo tres de los autores considerados clásicos de la sociología y de la sociología de la educación pensaban lo que es la sociedad.

1. De acuerdo con el Esquema 1 incluido en este capítulo, puedes observar que autores como Marx, Weber y Durkheim pensaban la sociedad de maneras radicalmente di-

[158] Y. Hernández y R. Galindo, *op. cit.*, p. 198.

[159] En un recuento panorámico del desarrollo de la sociología de la educación en Francia, Urteaga (2009) repasa las aportaciones de las teorías sociales clásicas y contemporáneas al estudio de la educación, comprendiendo autores diversos que van de Durkheim a François Dubet. El artículo puede consultarse en: Eguzki Urteaga, "Las teorías de la sociología de la educación en Francia", en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, [en línea], 2009, vol. 2, núm. 2, pp. 46-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039845>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]

ferentes, ¿cómo consideras que estas diferencias se manifiestan y reflejan en la forma en que estos autores pensarán la educación?
2. ¿En la perspectiva funcionalista de Durkheim, qué relevancia tiene la función de la educación para la sociedad?
3. Marx evidenció la naturaleza política de la sociedad y por tanto de la educación. ¿Qué implicaciones tiene esta postura de la sociedad (desde la perspectiva del conflicto), en el ámbito de la educación?
4. ¿Qué ideas y conceptos de Weber acerca de la sociedad consideras que marcan y definen un cambio con relación a las propuestas de Marx y de Durkheim?

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS



Abatedaga, Nidia y Carlos Merlo, "La teoría social de Karl Marx", en Roberto von Sprecher, coord., *Teorías sociológicas: Introducción a los clásicos*. 3a. ed., Córdoba, Brujas, 2005. pp. 27-78.

Aguirre, María Esther, "Vigencia y pertinencia de los clásicos en educación", en María Esther Aguirre, comp., *Introducción a la Pedagogía I. Selección de Lecturas*. 15a. reimp. México, unam, Facultad de Filosofía y Letras, 1997. pp. 39-46.

Andrade-frich, Adriana, "Max Weber y la educación", en *Perfiles Educativos*, [en línea], 1981, vol. 11. pp. 20-29. México. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=autor&-busqueda=ANDRADE%20FRICH,%20ADRIANA>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

Baudelot, Christian y Roger Establet, *La escuela capitalista en Francia*. 7a. ed. Trad. de Jaime Goded. México, Siglo xxi, 1981. 239 pp.

Bermudo, José Manuel, *Marx: del ágora al mercado*. Buenos Aires, emse edapp, 2015. 144 pp. (Biblioteca Descubrir la Filosofía, 7).

Boltanski, Luc, "Cómo se objetivó un grupo social: los "cuadros" en Francia, 1936-45", en *Intersticios*, [en línea], 2015, vol. 9, núm. 2., pp. 75-88. <https://www.intersticios.es/article/view/15505/9927>. [Consulta: 09 de junio, 2018.]

Bonal, Xavier, *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós, 1998. 239 pp.

Boudon, Raymond, *La racionalidad en las ciencias sociales*. Trad. de Víctor Goldstein. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2010. 142 pp.

_______, *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales*. Trad. de Miriam Aparicio de Santander. Barcelona, Laia, 1983. 322 pp.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Ed. de Ricardo Sidicaro. Trad. de Marcos Mayer. Buenos Aires, Siglo xxi, 2003. 216 pp.

_______, y Jean-Claude Passeron, *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2a. ed., Pról. de Marina Subirats. México, Fontamara, 1995. 285 pp.

Bowles, Samuel y Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Trad. de Pilar Mascaró Sacristán. Madrid, Siglo xxi, 1981. 377 pp.

Calvino, Italo, *Por qué leer a los clásicos*. Trad. de Aurora Bernárdez., Introd. de Esther Calvino. Madrid, Ediciones Siruela, 2009. 292 pp.

Campbell, Tom, *Siete teorías de la sociedad*. 2a. ed. Trad. de Francisco Rodríguez Martín. Madrid, Cátedra, 1988. 275 pp. (Teorema).

Corcuff, Philippe, *Las nuevas sociologías: principales corrientes y debates: 1980-2010*. Trad. de Luciano Padilla. Buenos Aires, Siglo xxi, 2013. 192 pp. (Serie Sociología y Política. Rumbos Críticos).

Cristiano, Javier, "Émile Durkheim: sociología y metodología", en Roberto von Sprecher, coord., *Teorías sociológicas: Introducción a los clásicos*. 3a. ed. Córdoba, Brujas, 2005. pp. 81-120.

Dubet, François, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Trad. de Horacio Pons. Buenos Aires, Siglo xxi, 2015. 121 pp.

_______, *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Trad. de Margarita Polo. Barcelona, Gedisa, 2005. 89 pp. (Colección Punto Crítico).

_______, y Danilo Martuccelli, *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Trad. de Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires, Losada, 1998. 489 pp.

Durkheim, Émile, *Las reglas del método sociológico*, [en línea], 2a. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

_______, *El suicidio: un estudio de sociología*. 2a. ed. Trad. de Sandra Chaparro Martínez. Madrid, Akal, 2012. 349 pp.

_______, *Educación y sociología*. Pref. de Maurice Debesse., Introd. de Paul Fauconnet., Epílogo de Joan Borrell., Trad. de Janine Muls de Liaras. Barcelona, Península, 2003. 157 pp.

_______, *The division of labor in society*. New York, The Free Press, 1984. ix + 352 pp.

_______, *Educación como socialización*. Trad. de Alfonso Ortíz García., Introd. de Nedo Baracani. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976. 274 pp. (Colección Pedagogía y Sociedad, 2).

García, Adriana, "Introducción", en Adriana García, comp., *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2003. pp. 7-14.

Giddens, Anthony, *Sociología*. 3a. ed., vers. de Teresa Albero, Jesús Alborés, Ana Balbás, José Antonio Olmeda, José Antonio Pérez Alvajar y Miguel Requena. Madrid, Alianza Editorial, 2000. 819 pp.

_______, *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*, trad. de Carles Salazar Carrasco. Barcelona, Paidós, 1997. 304 pp. (Colección Estado y Sociedad).

_______, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, trad. de Salomón Merener, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1993. 173 pp.

Giletta, Matías, "Introducción a la teoría sociológica de los sistemas autopoiéticos de Niklas Luhmann", en Roberto von Sprecher, coord., *Teorías sociológicas: Introducción a los contemporáneos*. Córdoba, Brujas, 2007. pp. 215-270.

Giménez, Gilberto, "La sociología de Pierre Bourdieu", en *Antología de Teoría Sociológica Contemporánea*, [en línea], secc. Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales. México. unam, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1999. <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>. [Consulta: 06 de mayo, 2018.]

Girola, Lidia, "Actualidad de Durkheim para la sociología latinoamericana", en *Casa del tiempo*, 2008, vol. 1, núm, 8, pp. 67-74.

Gómez, Celestino y José Andrés Domínguez, *Sociología de la educación. Manual para maestros*. 5a. ed. Madrid, Pirámide, 2009. 206 pp.

Gottesman, Isaac, *The critical turn in education: from marxist critique to postestructuralist feminism to critical theories of race*. New York, Routledge, 2016. 176 pp.

Grossi, Erica, *Weber: Las ciencias sociales ante la modernidad*. Trad. de Juan Carlos Postigo Ríos, Buenos Aires, emse edapp, 2015. 144 pp. (Biblioteca Descubrir la Filosofía, 43).

Hernández, Yasmín y Raúl Vicente Galindo, "La contemporaneidad del pensamiento de Durkheim, Weber y Marx", en *Espacios Públicos*, 2009, vol. 12, núm. 24, pp. 189-201.

Hughes, Michael y Kroehler, Carolyn, *Sociology: The Core*. 10a. ed. New York, McGraw Hill, 2011. 545 pp.

Jiménez, Fernando, "Marxismo y educación", en María de la Luz Hernández y Fernando Jiménez, comps., *Sociología de la Educación I. Selección de Lecturas*. 17a. reimp. México, unam, Facultad de Filosofía y Letras, 1996. 145 pp.

Macionis, John y Ken Plummer, *Sociología*. 4a. ed. Trad. de Cristina Flesher Fominaya y Javier Calvo Martín. Madrid, Pearson, 2011. 816 pp.

Marx, Karl y Federico Engels, *La ideología alemana*. 5a. ed. Trad. de Wenceslao Roces. Montevideo / Barcelona, Ediciones Pueblos Unidos / Grijalbo,1974. 746 pp.

_______, y Friedrich Engels, "Manifiesto del Partido Comunista", en *Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx,* [en línea], México, 2011. <https://centromarx.org/images/stories/PDF/manifiesto%20comunista.pdf>. [Consulta: 28 de mayo, 2018.]

Musto, Marcello, *De regreso a Marx: Nuevas lecturas y vigencia en el mundo actual*, trad. de Francisco Sobrino. Buenos Aires, Octubre, 2015. 432 pp.

Noya, Javier, *Teorías de la sociología contemporánea*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2011. 376 pp.

Pérez-Ransánz, Ana Rosa, *Kuhn y el cambio científico*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999. 274 pp.

Puga, Cristina, "Una nueva mirada a los clásicos", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 2011, vol. 56, núm. 212, pp. 111-113.

Rojas, Alexis, "Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos)", en *Educación*, enero-junio, 2014, vol. 38, núm. 1, pp. 33-58.

Ritzer, George, *Teoría sociológica contemporánea*. 3a. ed. Trad. de María Teresa Casado. México, McGraw-Hill, 1993. xxiii + 680 pp.

Sprecher, Roberto von, "La sociología comprensiva de Max Weber", en Roberto von Sprecher, coord., *Teorías sociológicas: Introducción a los clásicos*. 3a. ed. Córdoba, Brujas, 2005. pp. 123-179.

Taberner, José, *Sociología y educación: el sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. 4a. ed. Madrid, Tecnos, 2009. 316 pp.

Thompson, Edward P., *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, trad. de Elena Grau, pról. de Josep Fontana. Barcelona, Crítica, 1989. 2 vols.

Usategui, Elisa, "Durkheim: Conflicto y educación", en *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 2005, vol. 19, pp. 165-182.

Weber, Max, *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. 4a. ed., 2a. reimp. Vers. de Johannes Winckelmann., trad. de José Medina Echavarría, Juan Roura y José Ferrater, notas de José Medina Echavarría. México, Fondo de Cultura Económica, 2002. xxiv + 1245 pp.

RECURSOS WEB COMPLEMENTARIOS



Karl Marx: los orígenes de la perspectiva sociológica del conflicto

- ✓ Una reseña biográfica y síntesis de la obra de Karl Marx puede consultarse en el libro: José Manuel Bermudo, *Marx: del ágora al mercado*. Buenos Aires, EMSE EDAPP, 2015. 144 pp. (Biblioteca Descubrir la Filosofía, 7), <https://drive.google.com/file/d/1QBxN5_bh-iXkbfccwl0CH0wuFu9Ah9XS/view>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]
- ✓ Un esquema general e introductorio a la obra de Marx puede consultarse en este sitio web titulado "Introducción al marxismo para jóvenes 'no iniciados'", incluido en la RUA de la UNAM, donde se explican algunos de los principales conceptos relacionados con el marxismo: <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/12301/introduccion-al-marxismo-para-jovenes-no-iniciados>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]
- ✓ En el video titulado "Marx hoy: claves para entender El Capital a 150 años de su publicación" se sintetizan algunas ideas básicas para entender a Marx: <https://www.youtube.com/watch?v=W97rK63kO6s&feature=youtu.be>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]
- ✓ Algunos recursos de autoaprendizaje sobre marxismo pueden consultarse en el blog titulado "Marxismo desde cero": <https://kmarx.wordpress.com/talleres/taller-el-capital-conceptos-fundamentales/>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]
- ✓ Un acercamiento al contenido general del *Manifiesto del Partido Comunista* puede consultarse en el siguiente video

titulado "Mentira la verdad IV: Karl Marx, Manifiesto comunista": <https://www.youtube.com/watch?v=CDqM-qtNfDJk>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]

- ✓ Para conocer parte del contexto en qué surge la obra de Marx, se puede consultar el sitio web sugerido por la RUA de la UNAM, titulado "Karl Marx 1818-1883": <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/18145/karl-marx-1818-1883>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]
- ✓ Para conocer más sobre los conceptos de infra- y superestructura se puede consultar la lección titulada "Estructura y superestructura", sugerida por la RUA de la UNAM, donde se hace un análisis de los conceptos de producción, apoyado de una lectura y una autoevaluación sobre el materialismo histórico: <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/14187/estructura-y-superestructura>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]
- ✓ En el artículo de Echeverría (1975) se discute la crítica que hace Marx al "materialismo" (tradicional) y al "idealismo" como horizontes o ámbitos de la aprehensión cognoscitiva, lo cual ayuda a entender mejor la postura materialista de Marx:
  Bolívar Echeverría, "El materialismo de Marx. Historia y sociedad", en *Historia y Sociedad*, [en línea], 1975, núm. 6. <https://bolivare.unam.mx/ensayos/El%20materialismo%20de%20Marx.pdf>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ Para entender mejor la "dialéctica materialista" puede servir de apoyo el video titulado "Filosofía y praxis: la dialéctica en el pensamiento de Marx": <https://www.youtube.com/watch?v=Fc1eCYVuilQ>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]
- ✓ David Harvey, un teórico social de origen británico y reconocido estudioso de la obra de Marx, ha desarrollado 13 videolecciones para leer *El Capital,* a las que se puede acceder en el siguiente enlace: <https://davidharvey.org/reading-capital/>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
  La traducción de estas lecciones al español se puede consultar en el siguiente sitio web: <http://harvey-capi-

tal-lectures.wikidot.com/spanish>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

- ✓ Para conocer más acerca del trabajo de Marx en el marco de la economía política puede consultarse a Ruy Mauro Marini en el texto titulado "Marx y la teoría del capitalismo": <http://www.marini-escritos.unam.mx/356_marx.html>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ En el artículo de Hobsbawm (1983), disponible en la RUA de la UNAM y titulado "El marxismo hoy: un balance abierto", se analizan las ideas de Marx después de cien años de su muerte y desde la perspectiva de Eric J. Hobsbawm, un historiador marxista británico. *Vid.* Eric Hobsbawm, "El marxismo hoy: un balance abierto", en *Cuadernos Políticos,* [en línea], 1983, núm. 36, pp. 4-30. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/72435/el-marxismo- hoy-un-balance-abierto>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ En el artículo de Vargas (2008), titulado "Karl Marx: ¿cómo leer a un clásico desde nuestro tiempo?", disponible en el RUFFYL de la UNAM, se sintetizan algunos aspectos de renovación del marxismo, destacando cómo este ha permeado discusiones actuales en ámbitos diversos como la dimensión ecológica, los límites del capitalismo, la concepción de la ética, la dimensión de la democracia radical, la posibilidad de reformular el socialismo, entre otros. Gabriel Vargas, "Karl Marx: ¿cómo leer a un clásico desde nuestro tiempo?", en *Conferencia 190 aniversario del nacimiento de Marx*, [en línea], México, UNAM. pp. 193-207. 2008. <http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2927/14_ACELA_2008-2009_Vargas_193-201.pdf?sequence=1>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ Uno de los actuales impulsores del estudio del marxismo, Marcello Musto, compila en el libro titulado "De regreso a Marx", diferentes textos que ofrecen razones para retomar críticamente a Marx y reescribirlo, reinterpretarlo y readecuarlo, aprovechando su capacidad explicativa como propuesta indispensable para entender y cambiar las sociedades del presente.

Marcello Musto, *De regreso a Marx: nuevas lecturas y vigencia en el mundo actual*, [en línea], Buenos Aires, Octubre. <https://drive.google.com/file/d/1H9sKjbthH8fkkPk05fPP9m-usPah5Hlp/view>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]

- ✓ En el artículo de Carvajal (2017) se reflexiona sobre las referencias de Marx acerca de la educación y su influencia en el pensamiento educativo actual.
  Germán Carvajal, "El educador necesita ser educado: sobre Marx y la educación", en *Pedagogía y Saberes*, [en línea], 2017, núm. 46, pp. 19-30. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n46/n46a03.pdf>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ Para conocer más sobre algunos pensadores marxistas se puede consultar la Guía de Estudio titulada *Sociología clásica: la crítica al capitalismo (Marx y los primeros marxismos)* desarrollada como material de apoyo para la Licenciatura en Sociología del SUAYED-UNAM y disponible en: <http://suaed.politicas.unam.mx/portal/formacionbasica/pdf/sociologia_marx.pdf>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ En el capítulo de Diane Reay (2010), titulado "Sociología, clase social y educación", se pueden revisar diferentes maneras en que se han abordado las relaciones entre la clase social y las inequidades en la educación. También se hace un breve recuento de la historia del estudio de la clase social en el campo educativo.
  Diane Reay, "Sociology, social class and education", en Michael W. Apple, Stephen J. Ball y Luis Armando Gandin, eds., *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York, Routledge, 2010. pp. 393-404. <https://drive.google.com/open?id=1yHzN-reX_yzV421P6t0hSfyfsk7sEh898>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

Émile Durkheim: los orígenes de la perspectiva sociológica del consenso

- ✓ Una reseña biográfica y síntesis de la obra de Émile Durkheim puede consultarse en: Fernando Tapia, "Biografía: Émile Durkheim (1858-1917)", en *Tendencias sociales. Revista de Sociología*, [en línea], 2018, vol. 1, pp. 5-20. <http://revistas.uned.es/index.php/Tendencias/article/down load/21357/17564>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ En el siguiente sitio web puede encontrarse un panorama breve e introductorio sobre los aportes de Durkheim: <http://www.grahamscambler.com/sociological-theorists-emile-durkheim/>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Para profundizar más en el concepto de "hecho social" en Durkheim puede consultarse el capítulo 25: *Durkheim and Social Facts* del curso abierto impartido por la Universidad de Yale titulado "Foundations of Modern Social Theory" y al que se puede acceder en el siguiente enlace: <https://oyc.yale.edu/sociology/socy-151/lecture-25>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Si bien una lectura clásica de Durkheim resaltará su preocupación por afirmar la naturaleza particular de las totalidades sociales, hay interpretaciones alternativas que encuentran en la obra durkheimiana algunas trazas del papel de la acción individual. En el artículo de Lorenc (2014) puede encontrarse un ejemplo de este tipo de lecturas renovadas a la obra de Durkheim, con referencias especiales al campo educativo.
  Federico Lorenc, "Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción", en *Andamios*, [en línea], 2014, vol. 11, núm. 26, pp. 299-322. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300012&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ Para profundizar más en los tipos de solidaridad social propuestos por Durkheim puede consultarse el capítulo 22. *Durkheim and Types of Social Solidarity* del curso abierto

impartido por la Universidad de Yale titulado "Foundations of Modern Social Theory" y al que se puede acceder en el siguiente enlace: <https://oyc.yale.edu/sociology/socy-151/lecture-22>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

- ✓ Para conocer más acerca de las sociologías funcionalistas puede consultarse la Guía de Estudio titulada *Sociología Funcionalista (Merton, Parsons, Alexander, Luhmann)* desarrollada como apoyo para la Licenciatura en Sociología del SUAYED-UNAM y disponible en el siguiente enlace: <http://suaed.politicas.unam.mx/portal/formacionbasica/pdf/2017/sociologia_funcionalista.pdf>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ En el artículo de Usategui (2005), disponible en la RUA de la UNAM, se ofrece un acercamiento al papel que, en la mirada de Durkheim, desempeñan la educación y el sistema de enseñanza en las sociedades modernas.
  Elisa Usategui, "Durkheim: Conflicto y educación", en *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, [en línea], 2005, núm. 19, pp. 165-182. <http://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7688/durkheim-conflicto-y-educacion>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ En el artículo de Di Pietro (2004) se exponen algunas de las ideas de Durkheim sobre la función socializadora de la educación y la manera en que este autor aborda la dicotomía sociedad/individuo presente en su obra: Susana Di Pietro, "El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en Durkheim", en *Revista Argentina de Sociología*, [en línea], 2004, vol. 2, núm. 3, pp. 95-117. <http://132.248.9.34/hevila/Revistaargentinadesociologia/2004/vol2/no3/5.pdf>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]

Max Weber: los orígenes de la perspectiva sociológica del interaccionismo simbólico

- ✓ Una reseña biográfica y de acceso amable a la obra de Max Weber puede consultarse en el libro: Erica Grossi, *Weber:*

Las ciencias sociales ante la modernidad. Trad. de Juan Carlos Postigo Ríos, Buenos Aires, EMSE EDAPP. 2015. (Biblioteca Descubrir la Filosofía, 48). <https://drive.google.com/file/d/1q83H1O-Un-XNwnLMKIMWz2vS0vWKKT87/view>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

- ✓ En el texto de Zabludovsky (2011) pueden encontrarse datos biográficos y del contexto en que se desarrolla la obra de Weber.
  Gina Zabludovsky, "Max Weber", en Rosendo Bolívar Meza, coord., *Teoría Social II. El saber es poder*, [en línea], México, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. <https://ginazabludovsky.files.wordpress.com/2011/08/max-weber.pdf>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ A decir de Juan Villoro (1979), uno de los libros recomendables, para quienes se acercan por primera vez a la obra de Weber, es el de Martha Cecilia Gil de 1978, titulado *Max Weber*. A partir del eje relativo al creciente proceso de racionalización que surge en la cultura occidental y que explica el origen del capitalismo, esta autora expone la obra weberiana. La reseña al libro de Gil realizada por Villoro puede consultarse en el siguiente enlace: Juan Villoro, "Max Weber", en *Revista de la Universidad de México*, [en línea], 1979, vol. 6, pp. 43-44. <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/10808>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ Una breve descripción del interaccionismo simbólico como paradigma explicativo de los fenómenos sociales y educativos puede consultarse en el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, específicamente en el enlace siguiente: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=I&id=81>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Para profundizar y apreciar la relevancia de los aportes de Weber y comprender las relaciones que establece entre el protestantismo y el capitalismo puede consultarse el artículo siguiente: Arturo Ballesteros, "Cien años de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*", en *Revista*

Casa del Tiempo, [en línea], abril 2004, pant. 1. <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/abr2004/ballesteros.html>. [Consulta: 06 de abril, 2019.]

- ✓ Una breve presentación al texto sobre *Economía y Sociedad* que denota su relevancia actual puede consultarse en la siguiente entrevista titulada "Traduciendo a Max Weber hoy: una entrevista al Dr. Francisco Gil Villegas", en la que uno de los más importantes estudiosos en México, de la obra de Max Weber habla sobre la misma. <http://sistemassociales.com/traduciendo-a-max-weber-hoy-una-entrevista-al-dr-francisco-gil-villegas/>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ Para conocer más acerca de las "sociologías comprensivas" puede consultarse la *Guía de Estudio titulada Sociología Clásica: Sociología Comprensiva (Dilthey, Weber, Simmel)* desarrollada como apoyo para la Licenciatura en Sociología del SUAYED-UNAM y disponible en el siguiente enlace: <http://suaed.politicas.unam.mx/portal/formacionbasica/pdf/2017/sociologia_comprensiva.pdf>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Un análisis del significado de la "comprensión" y de la influencia de Weber en las llamadas sociologías comprensivas actuales, puede encontrarse en el artículo: Rafael Farfán, "La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología", en *Sociológica*, [en línea], 2009, vol. 24, núm. 70, pp. 203-214. <http://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7752/la-sociologia-comprensiva-como-un-capitulo-de-la-historia-de-la-sociologia>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ Para profundizar más la noción weberiana de "dominación" puede consultarse el capítulo 17 *Conceptual Foundations of Weber's Theory of Domination* del curso abierto impartido por la Universidad de Yale titulado "Foundations of Modern Social Theory" y al que se puede acceder en el siguiente enlace: <https://oyc.yale.edu/sociology/socy-151/lecture-17>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

- ✓ Para comprender parte de la discusión que Weber establece con el materialismo histórico de Marx puede consultarse el artículo: Celia Duek, "Aspectos epistemológicos y metodológicos del debate Weber/Marx", en *Andamios*, [en línea], 2007, vol. 4, núm. 7, pp. 125-153. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000200006&lng=es&nrm=iso&tlng =es>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ Para profundizar más sobre el tipo de autoridad que Weber denomina legal-racional puede consultarse el capítulo 20 *Weber on Legal-Rational Authority Overview* del curso abierto impartido por la Universidad de Yale, titulado "Foundations of Modern Social Theory" y al que se puede acceder en el siguiente enlace: <https://oyc.yale.edu/sociology/socy-151/lecture-20>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Para comprender un poco más acerca del significado de la "modernidad" y la "modernización", se puede revisar el siguiente artículo: Juan Meléndez, "Luis Villoro: "¿De qué hablamos cuando hablamos de modernidad?", en *Utopías*, [en línea], 1989, vol. 3, pp. 29-31. <http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/5548/04_Utop%C3%ADas_03_1989_Villoro_Luis_29-31.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ Una interesante reflexión sobre las relaciones entre educación y burocracia puede encontrarse en el artículo de Terrén (1996). Para este autor, con la cultura burocratizada descrita por Weber, la educación perdió su capacidad de proyecto político que caracterizaba a la cultura pedagógica ilustrada: Eduardo Terrén, "Las aulas desencantadas: Max Weber y la educación", en *Política y sociedad*, [en línea], 1996, vol. 21, pp. 133-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=909571>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]
- ✓ En el texto de Weiss (1987) se articulan los conceptos de burocracia, tecnocracia y educación como marco interpretativo de la educación pública en México: Eduardo

Weiss, “La articulación de formas de dominación patrimonial, burocrática y tecnocrática: el caso de la educación pública en México”, en *Estudios Sociológicos*, [en línea], 1987, vol. 5, núm. 14, pp. 249-282. <https://www.jstor.org/stable/40419927?seq=1#page_scan_tab_contents>. [Consulta: 03 de mayo, 2018.]

✓ En el artículo de Cataño (2004) puede consultarse una sinopsis de las reflexiones de Max Weber sobre la educación: Gonzalo Cataño, “Max Weber y la educación”, en *Espacio Abierto*, [en línea], 2004, vol. 13, núm. 3, pp. 395-404. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213303&iCveNum=1297>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

III
Bases conceptuales para el estudio de la dimensión social en la educación: una aproximación a las propuestas teóricas de autores contemporáneos

Liliana Valladares



INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es continuidad del anterior, conserva la estructura y estrategias descritas en dicho capítulo, pero está dedicado a la revisión de las propuestas de tres teóricos sociales contemporáneos: Pierre Bourdieu, Anthony Giddens y Jürgen Habermas.

El trabajo de este trío de autores lo podemos ubicar alrededor de los años ochenta y noventa, más de un siglo después de la publicación de *El Capital* de Marx (en 1867) y más de medio siglo después de que otras grandes obras clásicas del pensamiento social salieran a la luz. Este momento es conocido como el "retorno a la gran teoría" en que, ante la hiperespecialización y el florecimiento creciente del campo sociológico ocurrido durante el siglo xx, y ante la multiplicidad y rivalidad de desarrollos teóricos de la sociología y otras disciplinas como la antropología, la filosofía, la psicología, etc., se buscó llevar a cabo una síntesis superadora que, apoyada en los muchos desarrollos en el campo social y humanístico alcanzados

hasta ese momento, trascendiera las polarizaciones y dicotomías propias del debate sociológico que ya hemos abordado en el capítulo anterior.

En los años setenta, había una fuerte preocupación por la naturaleza del quehacer sociológico, en tanto que se observaba que en esta disciplina no existía un paradigma único para el estudio de lo social. Como señala García,[1] este diagnóstico fue visto en un inicio como señal de crisis, pues para algunos sociólogos la ausencia de una sola gran teoría comprehensiva y abarcadora representaba la dispersión o desaparición de esta ciencia social.

Con el tiempo esta preocupación devino en un reconocimiento (no por todos aceptado) de que la sociología no es una disciplina homogénea en la que lidere solamente un paradigma o una corriente teórica dominante, sino que su naturaleza estriba en la coexistencia de diversos enfoques teóricos.[2]

Si por mucho tiempo había prevalecido la polarización entre las tensiones conceptuales anteriormente enunciadas, sobre todo aquellas que enfatizan la dicotomía entre estructura/acción o individuo/sociedad, los autores contemporáneos que revisaremos a continuación intentan reconciliar estas teorizaciones en un doble movimiento: por un lado, retomando los aportes de los autores clásicos con vistas a lograr una síntesis en la forma de una "nueva gran teoría";[3] por otro lado, buscando superar todos los dualismos, principalmente el de individuo/sociedad, pero también la dicotomía objetivo/subjetivo.

Así, por ejemplo, el trabajo de Bourdieu puede leerse como una vía para la disolución de la dicotomía objetivo/subjetivo o subjetivismo/objetivismo, en tanto que, como veremos más adelante, se trata de una propuesta que busca dar cuenta de

[1] Adriana García, "Introducción", en *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso*, p. 7.
[2] *Ibid.*, p. 11.
[3] *Ibid.*, pp. 8-9.

las relaciones entre los aspectos objetivos del mundo social (estructurales), pero al mismo tiempo de los aspectos subjetivos de lo social (individuales).[4]

Podemos afirmar que el **relacionalismo**[5] será, entonces, la estrategia característica de los ochenta para "resolver" la polarización o dicotomización del pensamiento social: ni la sociedad ni los individuos pueden considerarse como entidades separadas. Esto implica postular que el objeto de la sociología será el estudio de "las relaciones entre los individuos (desde las interacciones cara a cara a las interdependencias mayores que llamamos estructuras sociales), tanto como los universos objetivados que ellas forjan y que les sirven de soporte, en la medida en que son constitutivos de los individuos, y a la vez de los fenómenos sociales".[6]

El relacionalismo como vía intermedia entre polos

Corcuff (*op. cit*., pp. 21-23) retoma las definiciones de Pierre Bourdieu y proporciona elementos para entender cómo disolver las oposiciones objetivo/subjetivo, proponiendo una vía intermedia conocida como el "relacionalismo", en donde lo que priman son las relaciones entre polos:

1. El objetivismo, por un lado, afirma la preeminencia de lo objetivo en el análisis de los fenómenos sociales y el subjetivismo, por otro, plantea la superioridad de lo subjetivo. Así, en el objetivismo se postula el proyecto de fijar regularidades objetivas (estructuras, leyes, sistemas de relaciones) independientes de las consciencias y las voluntades individuales. También en el objetivismo se perciben regularidades, estructuras e implícitamente algo de lo colectivo y de lo externo. En el subjetivismo, en contraste, se enfatizará el papel de las consciencias, voluntades, individuos, y por ende, algo de lo interno.

[4] Philippe Corcuff, *Las nuevas sociologías: principales corrientes y debates (1980-2010)*, pp. 26-31.

[5] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

[6] P. Corcuff, *op. cit*., p. 28.

2. El objetivismo es, entonces, un modo de relación con el objeto, que le da *a priori* cierta fijeza y homogeneidad, como cosa situada allí frente a uno: constituye el mundo social como un espectáculo ofrecido a un observador que adopta un punto de vista a propósito de la acción y que, importando hacia el objeto los principios de su relación con el objeto, obra como si estuviera destinado al mero conocimiento. A la inversa, la postura subjetivista adoptaría los puntos de vista de los sujetos actuantes acerca de la acción.

Como lo describe Noya,[7] luego de los clásicos, buena parte de la teoría sociológica contemporánea se volvió **relacional** y buscó, por un lado, reflexionar en torno a las conexiones entre la teoría social clásica y contemporánea, y por otro, trascender las polarizaciones. Así pues, la teoría de Giddens, por ejemplo, se enfocará en superar el debate entre la **estructura/agencia**; con Bourdieu el énfasis será trascender el **objetivismo/subjetivismo;** y con Habermas se buscará una respuesta relacional al debate entre la **integración sistémica/integración social**.

Giddens, Habermas y Bourdieu son, por tanto, los más recientes esfuerzos sintetizadores de la teoría social.[8] Además de que los tres tuvieron una amplia recepción en Latinoamérica,[9] son quienes problematizaron las dicotomías señaladas y nos dejaron ver que estas tensiones conceptuales son más complejas de lo que podría pensarse en una primera instancia, si nos quedamos solamente con el estudio de la sociedad desde la mirada de los clásicos.

Pierre Bourdieu: la teoría de los campos sociales

Pierre Bourdieu (1930-2002) es un sociólogo contemporáneo de enorme influencia internacional que destaca por ser, como decía García Canclini, de los pocos que han puesto “en el

[7] Javier Noya, *Teorías de la sociología contemporánea*, p. 127.
[8] *Idem*.
[9] Adrián Scribano, *Estudios sobre Teoría Social Contemporánea: Bhaskar, Bourdieu, Giddens, Habermas y Melucci*, p. 9.

centro de su trabajo, las cuestiones culturales y simbólicas".[10] Su polifacética obra es imposible de encuadrar en una sola escuela de pensamiento, pues al mismo tiempo se le puede considerar funcionalista, neoweberiano y marxista.[11]

Las influencias de Durkheim se expresan en los procesos metodológicos que este autor asume al respecto del distanciamiento y objetivación de los hechos sociales para su estudio sociológico. En la dupla objetivista/subjetivista, Bourdieu insiste particularmente en mantener un **pensamiento relacional**, contrario a la separación entre el estudio del individuo y de la sociedad. Para Bourdieu, el objeto de la sociología no es el análisis del individuo o de la sociedad, sino el conocimiento de las relaciones entre seres humanos.[12]

De Marx recupera la existencia de las clases, la idea de que la realidad social es un conjunto de relaciones de fuerza entre grupos sociales históricamente en lucha unos con otros y la noción del conflicto como motor del cambio social, sin embargo, no reduce el conflicto a las relaciones de producción económica, sino que considera que las relaciones de dominación se ejercen en múltiples espacios sociales. De Weber retoma la premisa de que la realidad social es también un conjunto de relaciones de sentido en el que las diferentes formas de dominación deben ser legitimadas y en donde la lucha tiene una dimensión simbólica y multidimensional –no sólo económica–.[13]

La importancia de la legitimación de la autoridad, su concepción de cultura como dominación e imposición de la clase dominante, y dentro de ella, la instrumentalización de instituciones como la escuela para su inculcación, expresan en

[10] Néstor García Canclini, "Introducción: la sociología de la cultura", en *Sociología y Cultura*, p. 5.

[11] Xavier Bonal, *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, p. 80.

[12] Miguel Ángel Casillas, "La sociología de Pierre Bourdieu", en *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso* p. 74.

[13] *Idem*.

parte la mezcla de las influencias weberianas y marxistas en Bourdieu.[14]

De acuerdo con García Canclini,[15] las preguntas fundadoras que Bourdieu busca responder con sus trabajos giran en torno a comprender cómo están estructuradas –económica y simbólicamente– la reproducción y la diferenciación social, y cómo lo económico y lo simbólico se articulan en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder.

La sociología bourdieuana se presenta como una **topología social** en la que el mundo de lo social se presenta en la forma de un espacio en donde los agentes y grupos de agentes se definen por sus **posiciones relativas**, y en donde el análisis de la realidad social consiste en comprender este juego entre las posiciones de agentes que guardan relaciones entre sí.[16]

Para Bourdieu, el camino metodológico implica explicar lo que hace el sujeto, lo que cree que hace y lo que debería hacer según su posición.[17] Entender cada posición de un agente en referencia simultánea a otras posiciones requiere pensar las relaciones que se establecen entre componentes objetivos y subjetivos, o sea, estructurales y de construcción. Dicho de otro modo, requiere el abordaje relacional e indisociable entre:

a) las estructuras externas objetivas –que como veremos llamará "campos"–, y;
b) las estructuras internas subjetivas y las prácticas sociales –que llamará *habitus*–.[18]

A partir del tratamiento de estos dos ejes, lo subjetivo y lo objetivo, revisaremos la propuesta de Bourdieu. Veamos.

[14] X. Bonal, *op. cit.*, p. 80.
[15] N. García Canclini, *op. cit.*, p. 9.
[16] Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, p. 205.
[17] A. Scribano, *op. cit.*, p. 113.
[18] Roberto von Sprecher, "La teoría social de Pierre Bourdieu", en *Teorías sociológicas: Introducción a los contemporáneos*, pp. 17-34.

a) Las estructuras externas objetivas: Para Bourdieu el estudio de lo social tiene como punto de partida un primer momento que podemos identificar como el **momento objetivista** del análisis sociológico o aquel en el cual se caracterizan las estructuras sociales externas y objetivas.[19]

Este primer momento, (que en la introducción a la serie de entrevistas realizadas a Bourdieu y publicadas bajo el título *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Wacqant lo llama el momento de la "**física social**")[20] se da la **objetividad de primer orden** o proceso de distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación de los bienes y valores socialmente escasos y en competencia por un conjunto de agentes. El resultado de este proceso son lo que se conoce como las **estructuras sociales objetivas**.

Por **estructuras** se hace referencia al conjunto de las posiciones que ocupan los agentes sociales y a las relaciones que se establecen entre esas posiciones; lo **objetivo** se entiende como estructuras que existen independientemente de la voluntad, consciencia y subjetividad de cada agente social y externamente a cada uno de ellos.[21]

Las relaciones entre quienes forman parte de una estructura social son **relaciones de lucha y de dominación** entre agentes sociales que ocupan posiciones desiguales. Esta **desigualdad** es resultado de la **distribución diferencial de capital** específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores que adoptarán los agentes.[22]

De acuerdo con Bourdieu, los agentes sociales tienen estrategias para mejorar o mantener sus posiciones en el espacio social; al involucrarse en un campo, los agentes juegan un juego interesado en el que se desarrollará una lucha por la definición del juego mismo y por las reglas del juego que son

[19] *Ibid.*, p. 18.
[20] Loïc Wacquant, "Introducción", en *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, pp. 15-38.
[21] R. von Sprecher, *op. cit.*, pp. 20-21.
[22] P. Bourdieu, *op. cit.*, p. 110.

características de toda relación social:[23] "para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar".[24]

Bourdieu distingue, así, dos tipos de **estructuras externas objetivas**:

i) el **espacio social general**, que es un espacio pluridimensional y una estructura de campos que ocupan posiciones y que se relacionan entre sí mediante relaciones de fuerza y lucha, y;

ii) los **campos**, que se incluyen como parte del espacio social general y que son esferas de la vida social que fueron volviéndose autónomas en torno a relaciones sociales, desafíos y recursos propios en disputa, diferentes a los otros campos. Cada campo está marcado por la distribución desigual de recursos y por las luchas en las que los agentes se enfrentan para preservar o transformar esa correlación de fuerzas.[25]

Lo que define las posiciones desiguales que ocupan los agentes humanos en un espacio social general son los **capitales** que estos poseen, de ellos dependen las estrategias de cada jugador y lo que define el juego, y dada la distribución desigual de capitales podemos distinguir entre agentes **dominados y dominantes**, según los capitales que portan.[26]

Cada **agente social** puede ser entendido como **portador de capital**, y según su posición en uno u otro campo (un mismo agente puede ocupar distintas posiciones en una multiplicidad de campos), actuará para conservar la distribución de capitales o para transformarla.[27] Los campos son, pues, espacios de conflictos y de competencia por el monopolio sobre un capital predominante, necesario para construir una autoridad y un poder:

[23] R. von Sprecher, *op. cit.*, p. 53.
[24] P. Bourdieu, *op. cit.*, p. 109.
[25] P. Corcuff, *op. cit.*, pp. 44-45.
[26] P. Bourdieu y L. Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. p. 64.
[27] R. von Sprecher, *op. cit.*, p. 48.

> En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo– y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está constituido por el conjunto de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica y una necesidad específicas, que son irreductibles a las que rigen a los demás campos.[28]

Los capitales pueden entenderse como un conjunto de bienes o recursos que se pueden acumular, distribuir, evaluar, consumir, invertir, perder, y que funcionan como poderes que, "como una buena carta en un juego",[29] definen las probabilidades de obtener un beneficio en un campo determinado.

Los **capitales sustantivos** o **dominantes** son, para Bourdieu, el capital económico y cultural y los **capitales adjetivos** o **secundarios** son el simbólico, social y familiar.[30]

Siguiendo a von Sprecher,[31] el **capital económico** supone la propiedad de bienes materiales, monetarios, financieros y de medios de producción material, de especulación financiera. El **capital cultural** hace referencia a los conocimientos que se poseen y, a su vez, puede ser de tres formas: interiorizado o **incorporado** (hecho cuerpo), **objetivado** (objetos que indican la posesión de este capital, como pueden ser obras de arte, libros, entre otros), e **institucionalizado** (que es el capital cultural reconocido como legítimo a través de diplomas escolares, titulaciones o certificados que otorga o avala el Estado y que dan cuenta de la posesión de un conocimiento).

[28] P. Bourdieu y L. Wacquant, *op. cit.*, p. 64.
[29] P. Bourdieu, *op. cit.*, p. 206.
[30] R. von Sprecher, *op. cit.*, p. 40.
[31] *Ibid.*, pp. 40-46.

Por su parte, el **capital simbólico** es una adjetivación que se puede agregar a cualquiera de los dos capitales anteriores y que se asocia al privilegio o reconocimiento social que legitima la posesión de algún capital específico (por ejemplo, autoridad, prestigio, reputación, crédito, fama, notoriedad, honorabilidad, talento, don, gusto, inteligencia, etc., y otras propiedades que lejos de ser naturales o inherentes a una persona, existen en la medida en que sean reconocidas por los demás).[32] El **capital social** es el resultado del conjunto estable de relaciones (que pueden ser por herencia familiar) que mantenemos con quienes ocupan otras posiciones y que podemos hacer valer como un recurso. El **capital familiar**, como añade von Sprecher,[33] puede agregarse por el temprano y permanente contacto con alguna actividad en el seno de una familia poseedora de ciertos capitales.

Cabe destacar que, a diferencia de Marx, Bourdieu no da preeminencia a un tipo de capital (el económico), sino a una **pluralidad de capitales** (cultural, simbólico, social, familiar). En tal sentido, la desigualdad en el espacio social es también pluridimensional, por lo que se puede hablar de modos distintos de dominación, y no sólo de dominación económica.[34]

Aquellos capitales que más peso tienen en el espacio social varían socio-históricamente, es decir, que no hay capitales transhistóricos que siempre hayan sido los más importantes para todos los campos a nivel macrosocial.[35] En cada campo hay diferentes tipos de capital que actúan "en tanto que arma y en tanto que en juego de lucha, lo que permite a quien lo detenta ejercer un poder, una influencia".[36]

Las **luchas en un campo** se desarrollarán en torno a los capitales con mayor peso en dicho campo en un momento y espacio determinados, sea para mantenerlos o acrecentarlos. En

[32] Gilberto Giménez, "La sociología de Pierre Bourdieu", en *Antología de Teoría Sociológica Contemporánea*, [en línea], p. 15.
[33] R. von Sprecher, *op. cit.*, pp. 44-45.
[34] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 45.
[35] R. von Sprecher, *op. cit.*, p. 34.
[36] P. Bourdieu, *apud* M. A. Casillas, *op. cit.*, p. 78.

tal sentido, los campos se definen alrededor del interés y competencia por capitales particulares y específicos y, por consiguiente, son construcciones analíticas que dependen de los criterios que usa un investigador para delimitar la esfera social, de los agentes y capitales en juego.

b) Las estructuras internas subjetivas: Ahora bien, el segundo momento en el análisis de lo social que propone el esquema teórico de Bourdieu, es el **subjetivista**, en el cual se caracterizan las **estructuras sociales internas y subjetivas**. Dichas estructuras dan lugar a la existencia del *habitus* que funciona como un conjunto unificado de **disposiciones** (tendencias o inclinaciones a ciertas formas de actuar, ser, decir, ver, etc.), que se construyen e interiorizan (con frecuencia de una forma no consciente), a partir de las posiciones ocupadas en el espacio social y en los campos particulares, esto es, como principios o esquemas de generación y apreciación de prácticas que expresan la posición social en la cual se han construido.

Para Wacquant[37] este segundo momento es el de la **objetividad del segundo orden**, donde se establecen los sistemas de clasificación, esto es, los esquemas mentales y corporales que fungen como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales.

A cada posición ocupada en un campo se ligan prácticas diferenciales y específicas que se naturalizan en diferentes *habitus*. Por *habitus* Bourdieu[38] entiende al sistema de disposiciones **durables** y **extrapolables** o transportables. Esto significa que, si bien pueden modificarse en el curso de nuestras experiencias, estas disposiciones (para hacer, sentir, decir, ser de cierta manera) están fuertemente enraizadas en nosotros mismos y, por tanto, resisten al cambio y son durables, en el sentido de que marcan una cierta continuidad en la vida de un individuo. Al mismo tiempo, estas disposiciones

[37] L. Wacquant, *op. cit.*, p. 18.
[38] P. Bourdieu, *El sentido práctico*, p. 86.

son transportables ya que, aunque sean adquiridas en el curso de ciertas experiencias (familiares, por ejemplo) tienen efectos sobre otras esferas de experiencias (profesionales, por ejemplo).[39]

Según Bourdieu, las disposiciones que se adquieren en las experiencias tempranas de la vida son las más durables, y en cierto sentido irreversibles y difíciles de modificar, pues "nuestros padres tienden a decirnos que somos lo que corresponde a la clase social a que pertenecen".[40] Quienes pertenecen a una misma clase social ocupan posiciones similares y por ello tienden a tener (*habitus*) disposiciones similares y a realizar prácticas semejantes o estilos de vida (cabe señalar que Bourdieu habla más de estilos de vida que de clases). En el *habitus* se naturalizan y confluyen la historia individual y colectiva de prácticas que portan las visiones y divisiones sobre el mundo social.[41] No obstante, cabe señalar que el *habitus* no es sólo reproductor de las estructuras sociales, pues permite la innovación en situaciones inéditas; el *habitus* no es destino y esto explica que se distinga de la costumbre,[42] pues a diferencia de esta última no supone disposiciones reproductivistas, sino abiertas al cambio.[43]

Las disposiciones o *habitus* son **interiorizadas** a partir de la experiencia prolongada de un agente en una serie de posiciones de la estructura social objetiva y delimitan, para este agente, aquello que es posible y que corresponde hacer o no, según cada posición que se ocupe. Estas **prácticas diferenciales** constituyen estrategias para mantener o transformar la posición que se ocupa en un campo.[44]

Entre el momento objetivista y el subjetivista, los agentes sociales en sus relaciones unos con otros, se enfrentan a situaciones en las que no tienen otra alternativa que tomar decisiones y

[39] M. A. Casillas, *op. cit.*, p. 75.
[40] R. von Sprecher, *op. cit.*, p. 26.
[41] A. Scribano, *op. cit.*, p. 94.
[42] P. Bourdieu y L. Wacquant, *op. cit.*, p. 84.
[43] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 44.
[44] A. Scribano, *op. cit.*, p. 115.

realizar prácticas, aunque no las hagan reflexivamente, pues Bourdieu parte del supuesto de que la acción de los agentes es en gran parte no voluntaria.[45] Bourdieu se refería a ello como el **sentido práctico** o lógica de la práctica:[46] formas de actuar y de ser que son inmediatas, razonables y que suceden en un abrir y cerrar de ojos, "en el acto".[47]

El *habitus* funciona así, como un conjunto de esquemas de acción y de pensamiento o de principios generadores para dar respuesta a las diversas situaciones con las que se encuentra un individuo. En la construcción de las estrategias de los agentes, de sus prácticas y de sus formas de conducta en un campo estará el juego relacional entre el cuerpo socializado y el conocimiento incorporado.

Los **individuos** estarán definidos **relacionalmente**, es decir, tanto por su trayectoria (su biografía social y familiar) como por su posición dentro del campo; o como lo expresa Casillas: "una posición es a la vez un encuentro de dos historias: la historia del puesto y la historia del agente",[48] en tanto que para Bourdieu el **campo** y el *habitus* son dos **modos de existencia** de la historia.[49]

Para Wacquant, lo más inquietante de la obra de Bourdieu es:

> Su perseverante afán de trascender varias de las perennes antinomias que socavan la estructura interna de las ciencias sociales, a saber, el antagonismo al parecer insuperable entre los modos de conocimiento subjetivista y objetivista, [...] lo simbólico y el análisis de lo material, en fin, el divorcio persistente entre teoría e investigación empírica.[50]

En la dupla objetivismo/subjetivismo, Bourdieu propone una disolución mediante sus nociones de *habitus* y campo, pues distingue entre lo social **"hecho cosa"** (campo) y lo social **"hecho cuerpo"** (*habitus*). El modo principal de producción del

[45] *Ibid*., p. 113.
[46] P. Bourdieu, *El sentido social del gusto*, p. 16.
[47] P. Bourdieu, *El sentido práctico*, p. 131.
[48] M. A. Casillas, *op. cit*. p. 79.
[49] P. Bourdieu y L. Wacquant, *op. cit*., p. 94.
[50] L. Wacquant, *op. cit*., p. 15.

mundo social es para este autor el encuentro entre *habitus* y campo, o entre la historia hecha cosa (**exteriorización de la interioridad**) y la historia hecha cuerpo (**interiorización de la exterioridad**).[51]

Asimismo, la oposición entre estructura/individuo se desvanece, pues la práctica de los agentes se da en el seno de estructuras construidas por ellos mismos, jugando el juego a partir de sus diferentes *habitus* y posesiones de capital.[52]

Ahora bien, tal como apunta von Sprecher,[53] si hasta aquí llegara la caracterización de Bourdieu este sería un estructuralista, pues lo objetivo –las posiciones, la estructura– generan lo subjetivo –el *habitus*– que a su vez da lugar a las prácticas sociales, esto es, a lo que los individuos hacen. No obstante, Bourdieu se consideró a sí mismo un **estructural-constructivista** o un **constructivista-estructural**, en tanto que el *habitus* sólo orienta (más no determina) nuestras prácticas sociales:

> Por estructuralista o estructuralismo, quiero decir que existen en el mundo social mismo […], estructuras objetivas, independientes de la consciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus;* y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos.[54]

El *habitus* no es una estructura-estructurada, sino una **estructura-estructurante** de las posiciones y estructuras objetivas. Dicho de otro modo, si bien existen estructuras objetivas, independientes de la consciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o coaccionar sus prácticas, ante las distintas situaciones que se nos pueden ir presentando en relación con otras posiciones, los seres humanos estamos obligados a decidir, y esto implica una génesis social del

[51] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 43.
[52] M. A. Casillas, *op. cit.*, p. 76.
[53] R. von Sprecher, *op. cit.*, p. 29.
[54] P. Bourdieu, *Cosas dichas*, p. 127.

habitus y un espacio para la acción creativa, en la que los agentes deciden qué hacer.[55] Cada decisión está abierta a la construcción social, al cambio, a la innovación en las estructuras sociales subjetivas y objetivas, aun cuando estos cambios resulten, en primera instancia, irrelevantes o imperceptibles.

En contraste con Marx, en el esquema teórico de Bourdieu los **cambios sociales** estructurales perceptibles son el resultado de **acciones colectivas** y prolongadas **luchas simbólicas** que no pueden reducirse a sólo un cambio revolucionario en los capitales en juego (por ejemplo, la propiedad de los medios de producción, como en el esquema marxista). Para Bourdieu, el cambio social requiere que se modifiquen también las **estructuras internas subjetivas** –*habitus*– (o sea, que se requiere un cambio tanto en las estructuras objetivas como en las subjetivas).

Bourdieu evita la explicación estructuralista tanto como la constructivista de por qué los seres humanos hacen lo que hacen. Su posicionamiento es que los individuos actúan en estructuras objetivas que no eligen y con las que todo individuo, inevitablemente, se encuentra desde que nace; estas estructuras constituyen lo social, fungiendo como **condicionantes estructurales** (pero no determinantes) de las prácticas sociales.[56]

De acuerdo con Wacquant,[57] Bourdieu proclama la primacía de las relaciones y se posiciona en contra de todas las formas de monismo metodológico que pretenden afirmar la prioridad ontológica de la estructura o del agente, del sistema o del actor, de lo colectivo o de lo individual: "Pensar en términos de campo significa pensar en términos de relaciones [...] lo que existe en el mundo social son relaciones; no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen 'independientemente de la consciencia y la voluntad individuales'", como dijera Marx.[58]

[55] R. von Sprecher, *op. cit.*, p. 30.
[56] *Ibid.*, p. 31.
[57] L. Wacquant, *op. cit.*, p. 23.
[58] P. Bourdieu y L. Wacquant, *op. cit.*, p. 64.

No obstante, desde la mirada crítica de Corcuff,[59] en este constructivismo-estructuralista, o conjunción entre lo objetivo y lo subjetivo, parece que Bourdieu sigue dando preeminencia a las **estructuras objetivas**, pues como vimos, el primer momento analítico en su propuesta teórica es el momento objetivista, en el que se separan los agentes de las representaciones subjetivas para analizar las constricciones estructurales que pesan sobre las interacciones.

De acuerdo con Scribano,[60] Bourdieu tiene como meta escapar a la sobredeterminación de las estructuras, pero sin abandonar el peso de las condiciones materiales de vida. Las relaciones objetivas entre sujetos están marcadas por su posición y condición en un campo determinado más allá de su propia voluntad. Esta preminencia de las estructuras objetivas puede leerse cuando Bourdieu apunta: "La relación entre el *habitus* y el campo es, ante todo, una relación de condicionamiento: el campo estructura el *habitus*, que es producto de la incorporación de la necesidad inmanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes".[61]



La posición de Bourdieu, en este aspecto, **contrasta con la de Giddens,**[62] pues para este último autor –cuyo esquema

[59] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 19.

[60] A. Scribano, *op. cit.*, p. 113.

[61] P. Bourdieu y L. Wacquant, *op. cit.*, p. 87.

[62] Bourdieu y Giddens son reconocidos como dos de los mejores exponentes de la síntesis superadora de los dualismos clásicos del pensamiento sociológico. A pesar de sus muchas diferencias, tanto de enfoque como de tradición de pensamiento, de acuerdo con Jaramillo (2011, p. 413), ambos producen una ontología relacional de las prácticas sociales que se soporta en nociones básicas para la ciencia social actual como son las de *habitus*, campo, dualidad de la estructura e integración social y sistémica. Para estos dos autores el concepto de sociedad como una entidad homogénea y sin fisuras o totalidad integrada por funciones sistémicas, debe cuestionarse. Mientras que para Bourdieu esta sociedad será vista como un gran espacio social con diversidad de campos, en lo que sigue revisaremos cómo en Giddens las sociedades serán macrosistemas sociales en los cuales se reproducen prácticas sociales regulares. Para conocer más sobre los puntos de convergencia entre estos dos pensadores puede consultarse

teórico abordaremos en el siguiente apartado–, la agencia humana, es decir, la acción y construcción por parte de los individuos, debe ser el punto de partida del estudio de lo social, y no las estructuras, como en Bourdieu.

Bourdieu es un sociólogo de enorme trascendencia en campos de estudio sociológico tan diversos como las religiones, el arte, la salud, los derechos, las instituciones, los medios de comunicación, la tecnología y por supuesto, su trabajo ha permeado fuertemente la reflexión analítica sobre el campo educativo.

Entre sus muchas obras en las que trata el tema educativo destacan un par que figuran "entre los libros más leídos y estudiados hasta hoy por los sociólogos e intelectuales europeos":[63] *Los herederos: los estudiantes y la cultura*[64] y *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.[65]

Al respecto de estas emblemáticas obras y de las aportaciones de Bourdieu al estudio social de la educación, en la forma de las llamadas "teorías de la reproducción", se profundizará en el siguiente capítulo.

Anthony Giddens: la teoría de la estructuración

Uno de los sociólogos contemporáneos más influyentes en nuestros días es, sin lugar a dudas, Anthony Giddens (1938-). Como señala Cohen,[66] desde sus primeras obras importantes, entre las que destaca *El Capitalismo y la moderna Teoría Social* (publicada en 1971), Giddens expresó su ambición no sólo de

---

el artículo: Jefferson Jaramillo, "Bourdieu y Giddens: La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales", en *Revista CS*, [en línea], 2011, vol. 7, pp. 409-428. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n7/n7a14.pdf>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

[63] G. Giménez, *op. cit.*, p. 1.

[64] P. Bourdieu, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, *passim*.

[65] P. Bourdieu, *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, *passim*.

[66] Ira Cohen, *Teoría de la Estructuración Anthony Giddens y la constitución de la vida social*, p. 4.

comentar el legado de los sociólogos clásicos, sino de llevar la sociología más allá de estos marcos tradicionales, lo que eventualmente devino en la formulación de una teoría propia acerca de lo que es la realidad social y las premisas metodológicas para su estudio.

Aunque Giddens es considerado un autor muy prolífico en diversos temas y estudios acerca de las sociedades modernas, el sistema político y la globalización, en lo que sigue solamente nos enfocaremos en sus aportes esenciales acerca de la constitución de la sociedad, mismos que contribuyeron a repensar qué es la sociología y cómo esta ciencia construye su objeto de estudio.

En su **teoría social general,**[67] una propuesta conceptual a la que él mismo ha llamado **teoría de la estructuración** o de la **doble estructuración**, Giddens[68] ofrece una respuesta a la cuestión acerca de cómo se construye y conforma lo social. Su respuesta parte del análisis de la relación existente entre las estructuras sociales y la acción o agencia de los actores, es decir, de la dicotomía **estructura/acción**.

¿Teoría social o teoría sociológica?

Una teoría social se distingue de una teoría propiamente sociológica por su conexión con la filosofía y su capacidad de abarcar todos los ámbitos que pertenecen a lo social; no se limita a la lógica analítica y empírica, sin intervención social y/o moral (Noya, *op. cit.*, pp. 222-223).

Una teoría social aborda cuestiones no sólo de la sociología, sino de otras ciencias sociales como la antropología, la historia, la economía, la ciencia política, la psicología, que en mucho comparten metodologías para abordar un objeto de estudio de interés común. Este objeto es, para Giddens, el de la acción humana, entendida sea como las prácticas continuadas a través del tiempo y todo lo que

[67] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

[68] A. Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, pp. 164-166.

éstas suponen (García, *op. cit*., p. 96) o bien, sea como el abordaje teórico y abstracto del actor humano, de su consciencia y su acción, de las condiciones y consecuencias estructurales de esa acción, así como de las formas institucionales y símbolos culturales que de él proceden (Kiesling, *apud* von Sprecher, *op. cit*., p. 90).

Dejar de hablar de teoría sociológica, supone para Giddens un replanteamiento de lo que es la sociología. Para Giddens (*op. cit*., p. 42), la sociología es un producto de las sociedades modernas y al mismo tiempo ayuda a producir la modernidad y a estudiarla. Su objeto de estudio, por consiguiente, no es distinto del de la historia o de la antropología, pero en la "división intelectual del trabajo", entender la modernidad y las sociedades industrializadas, desde una orientación fundamentalmente empírica y guiada por la teoría social, es la tarea específicamente sociológica.

Como señala García (*op. cit*., p. 97) este planteamiento le permite a Giddens pronosticar que las divisiones disciplinarias progresivamente se difuminarán con el fin de buscar categorías comprehensivas que den cuenta de la condición del ser social, aspecto relevante que hoy constatamos en el creciente trabajo inter y transdisciplinario en el que se trascienden los compartimientos disciplinarios; esta tendencia a la dilución de fronteras disciplinarias resulta particularmente relevante para el campo educativo.

Aunque comparte con Bourdieu el pretender delinear una respuesta global y totalizadora al por qué y al cómo de la sociedad en general, a diferencia de Marx o de Bourdieu que otorgaban un papel determinante a las llamadas estructuras, y en contraste con otros autores como **Alfred Schütz**[69] que daban un énfasis muy grande al sujeto, Giddens busca disolver las dicotomías entre lo objetivo/subjetivo y la agencia/estructura tomando como punto de partida el concepto de la acción social o agencia (y ya no a las estructuras sociales como vimos recientemente en Bourdieu).

[69] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

Breve acercamiento a los aportes de Schütz

De acuerdo con Corcuff (*op. cit*., p. 69), Alfred Schütz, iniciador de una sociología fenomenológica que resulta del cruce entre la filosofía fenomenológica de Edmund Husserl y la sociología comprensiva de Max Weber, propone tres ejes para entender lo social:

a) En la base del conocimiento culto del mundo social, residiría un conocimiento vulgar, una reserva de experiencias previas que funciona como un esquema de referencia.
b) Este conocimiento común es heredado de las generaciones anteriores a manera de tipificación del mundo social.
c) El mundo de la vida cotidiana está estructurado en distintos estratos de la realidad o en realidades múltiples.

De este esquema general de Schütz, Peter Berger y Thomas Luckmann, alumnos de Schütz y autores del emblemático texto titulado *La construcción social de la realidad* publicado en 1978, sostendrán que este conocimiento previo en la vida cotidiana se activa y se negocia en situaciones cara a cara. La sociedad para estos autores es una realidad objetiva, exteriorizada y objetivada (constituida por mundos de objetos separados de los sujetos). Este doble proceso de exteriorización y objetivación alimenta los procesos de institucionalización, mediante el cual y a lo largo de la historia, algunas instituciones adquieren cierta solidez y estabilidad, mediante fenómenos de cristalización (de las tipificaciones) y de sedimentación (de conjuntos comunes de conocimientos). (Corcuff, *op. cit*., pp. 70-71).

La lectura constructivista de la realidad social se opone a los modelos sistémico-funcionalistas (en términos de sistema, funciones e integración), en el sentido de que la integración no reposa en las instituciones, sino sobre la legitimación de ellas. Según Corcuff (*op. cit*., pp. 72), no habría funcionalidad o cohesión sistémica *a priori*, en el seno de las instituciones o entre instituciones de una misma sociedad, sino un trabajo simbólico para atribuirles una cierta coherencia (las funciones son construcciones). La sociedad es también subjetiva e interiorizada mediante la socialización, que no es más que la instalación consistente y extendida de un individuo en el interior del mundo objetivo de una sociedad.

A diferencia del estructural-constructivismo de Bourdieu, Berger y Luckmann son constructivistas-fenomenológicos, porque toman como punto de partida a los individuos y sus interacciones (Corcuff, *op. cit*., p. 72).

Su primera regla del método sociológico plantea que la **sociología** "no se ocupa de un universo 'pre-dado', sino de uno que está constituido o es producido por los procederes activos de los sujetos".[70]

En lo que sigue revisaremos solamente algunos de los elementos básicos de la teoría de la estructuración, mismos que sintetiza en su libro titulado *La constitución de la sociedad*, publicado originalmente en 1984, entre ellos, las siguientes tres nociones: *a)* Dualidad de la estructura; *b)* Agencia social, y *c)* Práctica social. Sobre esta triada se ha organizado el acercamiento a la propuesta de Giddens que a continuación se presenta.

a) La construcción de lo social y la dualidad de la estructura: como hace notar Corcuff, la **estructuración** de la sociedad es un concepto que apunta a percibir las estructuras sociales desde el ángulo del movimiento, como "un proceso de relaciones sociales que se estructuran en el tiempo y en el espacio vía la dualidad de la estructura".[71]

En el esquema de Giddens, si bien es cierto que la construcción de la sociedad está dada por la agencia o acciones de los individuos, no podemos pensar que los individuos actúan libremente, es decir, que estos no están limitados o restringidos por las estructuras sociales; pero, en el otro extremo, afirmará este autor inglés, esta agencia tampoco podemos pensarla en el modo que la han pensado los funcionalistas, en donde los individuos están condicionados y supeditados totalmente por el orden social y las estructuras.

Para entender y explicar la sociedad, ni el sujeto actuante ni el objeto social tienen prioridad categorial, pues ambos son constituidos –producidos y reproducidos– en **prácticas sociales recursivas.**[72] Esto quiere decir que la acción o agencia no está

[70] A. Giddens, *op. cit.*, p. 163.
[71] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 61.
[72] R. von Sprecher, "Anthony Giddens: Teoría social general y sociología", en *Teorías sociológicas: Introducción a los contemporáneos*, p. 96.

determinada por las estructuras sociales como podría derivarse del esquema de Bourdieu, aunque sí restringida por ellas. Giddens[73] retoma la idea marxista acerca de cómo los hombres hacen la historia, pero en condiciones que no eligieron.

La **dualidad de la estructura**[74] se refiere así, a que las propiedades estructurales de los sistemas son a la vez condiciones y resultados de las actividades efectuadas por los agentes que forman parte de esos sistemas, es decir, que se sitúan antes de la acción –condiciones– y después de la misma –como productos–. También esta propiedad alude a la capacidad de restricción y de habilitación de las estructuras sociales, pues al mismo tiempo que limitan los márgenes de acción individual, posibilitan nuevas acciones e intercambios. De aquí que la **doble estructuración** se refiera a una dualidad de estructura y acción que da como resultado a la sociedad. En esta doble estructuración los agentes sociales situados en contextos específicos producen y reproducen las estructuras, esto es, son agentes que construyen la sociedad estabilizando estructuras que, a su vez, constriñen y posibilitan su acción –o como lo establece la segunda regla metodológica de Giddens: "la producción y reproducción ha de ser considerada como una realización diestra de parte de sus miembros".[75]

b) La agencia y las propiedades de cognoscibilidad de los agentes: de acuerdo con Giddens,[76] la estructura y la agencia se implican mutuamente; mientras que la estructura permite (es decir que habilita y no sólo restringe) y hace que la acción creativa y ontológicamente abierta sea posible, la acción o agencia repetida de muchos individuos contribuye a reproducir y cambiar la estructura social.

El concepto de **agencia** o **acción**, en Giddens, se relaciona con la intervención de los seres humanos en el mundo social

[73] A. Giddens, *La constitución de la sociedad*, p. 22.
[74] *Ibid.*, p. 53.
[75] A. Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, p. 164.
[76] Anthony Giddens y Philip Sutton, *Conceptos esenciales de sociología*, p. 47.

y natural de los acontecimientos, esto es, con la capacidad crítica y transformativa de los agentes para **producir cambios** en el mundo objetivo y realizar modificaciones en la realidad. La agencia, dice este autor, es la capacidad de hacer cosas, de producir una diferencia en el curso de los acontecimientos.[77]

¿Qué propiedades tienen los agentes que los hace actuar de la forma como lo hacen? Para Giddens[78] los **agentes** somos sujetos diestros, competentes, conscientes y reflexivos, esto es, somos agentes inteligentes, conocedores de nuestra actividad cotidiana, que sabemos y actuamos en el mundo.[79] Esto significa que estamos dotados de una **consciencia práctica** y **discursiva**.[80]

La **cognoscibilidad**, como propiedad de todo agente, se refiere al conocimiento que este tiene de sí mismo, de sus acciones y de la sociedad. De sus conocimientos sobre las estructuras sociales, los agentes extraen recursos que aplican en las interacciones con los otros agentes y que son la base del potencial transformativo de las acciones.[81]

Ahora bien, el conocimiento de los actores sobre los antecedentes y consecuencias de las situaciones a que se enfrentan en la actividad cotidiana, así como el conocimiento de las condiciones y consecuencias de sus acciones, tiene sus límites. Por un lado, en el inconsciente, y por otro, en las condiciones no conocidas o no advertidas (pues como agentes no podríamos tener una comprensión cabal de la multiplicidad de variables en que se insertan nuestras acciones) y en las consecuencias no buscadas o no intencionadas de la acción. Una de las tareas más importantes de la teoría social es, por consiguiente, investigar estos límites y sus significados.[82]

[77] A. Giddens, *La constitución de la sociedad*, p. 51.
[78] *Ibid.*, pp. 43-51.
[79] R. von Sprecher, "Anthony Giddens: Teoría social general y sociología", en *op. cit.*, p. 97.
[80] A. Scribano, *op. cit.*, p. 118.
[81] *Ibid.*, p. 120.
[82] *Ibid.*, p. 118.

De acuerdo con García,[83] Giddens es muy enfático al hablar de que los agentes son capaces, saben lo que hacen y por qué lo hacen, porque su obra es una conversación **crítica en contra del funcionalismo**[84] de Durkheim y de Talcott Parsons, corriente sociológica que estaba muy bien instaurada como tradición hegemónica alrededor de los años cincuenta del siglo pasado.

La crítica de Giddens al funcionalismo

De acuerdo con Giddens (en su texto *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, p. 22), el funcionalismo de Parsons y Durkheim es defectuoso en cuatro aspectos: *a)* reducir la intervención humana a una "interiorización de valores"; *b)* omisión de considerar la vida social humana como activamente constituida por las acciones de sus miembros; *c)* tratamiento del poder como un fenómeno secundario y de la norma o valor como el rasgo básico de la teoría social; *d)* no otorgar un lugar central al carácter negociado de las normas, en cuanto a que están abiertas a interpretaciones que pueden ser divergentes y antagónicas. Otro problema del funcionalismo que Giddens critica, consiste en que este habla de necesidades sistémicas y por tanto de requisitos que se tienen que cumplir para satisfacer estas necesidades. Para Giddens esto tiene que ver con la analogía de los sistemas orgánicos con los sistemas sociales (Giddens, *apud* García, *op. cit.,* p. 95): "Los sistemas sociales, a diferencia de los organismos, no tienen ninguna necesidad o interés en su propia sobrevivencia, y la noción de 'necesidad' es falsamente aplicada si no se toma en cuenta que las necesidades sistémicas presuponen necesidades de individuos… Para Giddens decir, "la educación existe porque es necesaria para el mantenimiento del sistema social" no es una explicación. Tal afirmación no nos dice ni qué es la educación, ni cómo se forma, ni cómo contribuye a la configuración de prácticas continuadas a través del tiempo. En todo caso sirve como propuesta contrafáctica: si la educación existe entonces veamos por qué eso es así, de qué forma los actores contribuyen y necesitan

[83] A. García, *op. cit.*, p. 88.
[84] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

de la educación. Pero eso es sólo el inicio de la indagación, no el final, no es la respuesta como los funcionalistas dirían…".

En su obra *Las nuevas reglas del método sociológico*,[85] publicada originalmente en 1976, Giddens critica del funcionalismo la fascinación por el consenso valorativo a expensas de los aspectos de la actividad social, así como la imagen del sujeto humano como una marioneta pasiva, determinada por las normas y valores de una cultura que ha interiorizado y que determina sus acciones, y no como un ser con capacidad de acción libre y autodeterminada.[86]

De igual manera, Giddens[87] critica de las sociologías de corte interpretativista propias de la etnometodología y el interaccionismo simbólico, el que estas consideran a la acción como significado, pero no como praxis, esto es, como una realización práctica de intereses y de transformación de la realidad mediante la acción. Para Giddens, los agentes tienen la capacidad de adquirir conocimiento en las interacciones, lo cual aumenta sus posibilidades de realizar transformaciones en sus prácticas.

Aunque se le ha criticado el no considerar del todo las grandes desigualdades en las estructuras de poder del mundo contemporáneo,[88] Giddens llama la atención al respecto de cómo en toda relación los agentes aportan recursos desiguales y en cómo entre ellos se establecen asimetrías de poder y de luchas por la interpretación diferencial de las normas sociales. Para Giddens,[89] el poder en el esquema de Marx fue anali-

[85] A. Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, pp. 96-100.
[86] R. von Sprecher, "Anthony Giddens: Teoría social general y sociología", en *op. cit.*, pp. 92-93.
[87] A. Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, pp. 25-53.
[88] R. von Sprecher, "Anthony Giddens: Teoría social general y sociología", en *op. cit.*, p. 89.
[89] A. Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, p. 103.

zado sólo como una propiedad específica de las relaciones de clase y no como un rasgo de la interacción social en general. El **poder**, en el esquema de Giddens, es un elemento esencial en el análisis social y se refiere a la capacidad transformadora de la acción humana (de la práctica social), aquella que da posibilidades de incidir en el curso de los acontecimientos a través de una dialéctica de control,[90] en la que un agente o grupo de agentes intenta influir en las actividades de otros.[91] Giddens critica aquellas aproximaciones en las que el poder presupone el conflicto entendido como una resistencia de otros que tiene que ser vencida y sometida a su voluntad. Para este autor, la relación entre poder y conflicto es de carácter contingente; el concepto de poder no implica necesariamente la existencia de conflicto.

La **rutina** es, para Giddens, la forma predominante de la actividad social cotidiana y las prácticas rutinizadas son la primera expresión de la dualidad de las estructuras.[92] Giddens plantea que en la vida diaria "se actúa a partir de una consciencia práctica, detrás de la cual hay un conocimiento, unos recursos y poderes que no implican un estado de funcionamiento inconsciente, dado que si las circunstancias lo exigen podemos pasar al nivel de consciencia discursiva",[93] es decir, podemos elaborar, sin barreras, discursos sobre nuestras acciones.

A lo que Giddens llama **reflexividad** es a la capacidad de los agentes de "comprender lo que hacen mientras lo hacen"[94] aprender de sus actos, de los contextos donde actúan, de sus reglas y de los demás agentes,[95] y que tiene lugar en el fluir permanente de la rutina cotidiana. Los agentes siguen las reglas y en el proceso de interpretación de los esquemas de sig-

[90] A. Giddens, *La constitución de la sociedad*, p. 52.
[91] A. Scribano, *op. cit.*, p. 151.
[92] *Ibid.*, p. 119.
[93] R. von Sprecher, "Anthony Giddens: Teoría social general y sociología", en *op. cit.*, p. 109.
[94] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 62.
[95] R. von Sprecher, "Anthony Giddens: Teoría...", en *op. cit.*, p. 105.

nificado ponen en juego su consciencia discursiva y práctica para comprender sus acciones y rehacerlas. La potencialidad de transformar sus propias prácticas conecta así, con la noción de poder que abordamos líneas arriba.[96]

De acuerdo con Scribano,[97] Giddens diferencia dos modalidades de reflexividad: la **consciencia discursiva** (o racional) y la **consciencia práctica**,[98] una noción análoga al *habitus* de Bourdieu. La consciencia discursiva remite a todo lo que los agentes pueden expresar de manera verbal (oral o escrita); mientras que la consciencia práctica remite a la serie de adquisiciones metodológicas y todo aquello cuanto los agentes conocen de manera tácita o implícita para conducirse en la sociedad. La consciencia práctica comprende el saber hacer y el conocimiento que no necesariamente se puede expresar discursivamente. Lo social, esto es, las prácticas sociales existen gracias a estas dos modalidades de consciencia.

c) La vida social como conjunto de prácticas sociales: para Giddens,[99] la **vida social** es un conjunto de prácticas reproducidas, rutinizadas; lo esencialmente social está en las **prácticas sociales**: "No es ni en la consciencia (como el centro de la motivación racional del accionar del individuo) ni en la estructura (como andamiajes que se autoproducen y dejan caminos para que los actores-autómatas los transiten), donde está lo 'esencialmente social'".[100]

Las prácticas sociales pueden ser estudiadas desde el punto de vista de su constitución, como una serie de actos realizados por los actores; como formas constituyentes de interacción, que involucran la comunicación de significado; y como

[96] A. Scribano, *op. cit.*, p. 151.
[97] *Ibid.*, p. 216.
[98] A. Giddens, *La constitución de la sociedad*, pp. 77-80.
[99] A. Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, p. 105.
[100] A. García, *op. cit.*, pp. 86-87.

estructuras constituyentes que pertenecen a colectividades o comunidades sociales.[101]

De acuerdo con Giddens,[102] es a través de una **rutinización de acciones** que se extienden en el tiempo y en el espacio que los **agentes** producen **instituciones** que constituyen las **estructuras**, mismas que no pueden existir y ser reconocidas independientemente de la acción de los agentes. Para Giddens, la rutinización es aquello que se da por supuesto y que subyace al grueso de la vida cotidiana, la reciprocidad de prácticas entre actores en circunstancias de co-presencia, entendidas como continuidades y discontinuidades de encuentros. La rutinización o prolongación habitual de lo cotidiano, es importante porque las prácticas sociales son recursivas y se auto-reproducen (y producen) de acuerdo con la capacidad de aprendizaje reflexivo de los agentes que las llevan a cabo.[103]

Como hace notar Scribano,[104] la teoría de la estructuración redefine las nociones de **instituciones** y **estructura**. Por instituciones se entenderá a las prácticas sociales estructuradas en un tiempo de larga duración y respecto de las que la mayoría de los miembros de la sociedad tienen conocimientos. Las estructuras, por su parte, serán las **reglas** y los **recursos** que contiene el sistema social, pero que tienen sólo existencia virtual. La estructura es, a la vez, resultado y medio de la conformación recursiva de las prácticas sociales, pero mientras que en estas últimas está presente el agente con sus procederes, en las estructuras hay "una ausencia de un sujeto",[105] esto es, son rutinas impersonales, en donde ya no podemos ver al agente actuando como tal. Con la acción y las prácticas sociales de los agentes situados en sus micro-contextos de vida, las **estructuras** (que son impersonales y tienen existencia virtual, en tanto

[101] A. Giddens, *Las nuevas reglas...*, p. 105.
[102] A. Giddens, *La constitución de la sociedad*, p. 94.
[103] R. von Sprecher, "Anthony Giddens: Teoría social general y sociología", en *op. cit.*, p. 99.
[104] A. Scribano, *op. cit.*, p. 123.
[105] *Ibid.*, p. 126.

que existen fuera del tiempo y del espacio) se tornan realidad concreta en la forma de **instituciones**.[106]

Las estructuras centrales o instituciones de toda sociedad corresponden a tres modalidades de estructuración o sistemas centrales de reglas y recursos que, de acuerdo con Giddens,[107] son: a) **significación**, b) **dominación** y c) **legitimación**:

> Las estructuras de significación pueden ser analizadas como sistemas de reglas semánticas; las de dominación como sistemas de recursos; las de legitimación como sistemas de reglas morales. En cualquier situación concreta de interacción, los miembros de la sociedad recuren a ellas como modalidades de la producción y reproducción, aunque como conjunto integrado, y no como tres componentes discretos.[108]

Así, el **sistema social** existe en y a través de la estructuración de estas tres instituciones sociales; procesos de estructuración que, a su vez, implican una interrelación de significados, normas y poder.

En las interacciones sociales (que tienen lugar en las estructuras de dominación, significación y legitimación), los agentes extraen diferentes tipos de recursos para dar sentido y continuidad a sus prácticas sociales: i) de las estructuras de significación, en las que claramente podemos ubicar a las **instituciones educativas**, los agentes extraen recursos de poder, de orden cognoscitivo, que les permiten construir sentido y comunicación; ii) de las estructuras de dominación, extraen recursos de asignación (control de bienes materiales y distintos tipos de propiedades) o de autoridad (sistemas de jerarquías en las relaciones), y: iii) de las estructuras de legitimación, extraen las reglas y normas reconocidas que operan para sancionar, o no, las acciones sociales de los otros o de sí mismos, en un contexto dado.[109]

[106] R. von Sprecher, "Anthony Giddens: Teoría social general y sociología", en *op. cit.*, p. 98.
[107] A. Giddens, *La constitución de la sociedad*, pp. 64-70.
[108] A. Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, p. 125.
[109] *Ibid.*, pp. 123-125.

En otras palabras, en una **interacción social** se comunican **sentidos o significados**, se usa el **poder** y se sanciona a los unos o a los otros mediante **normas**. En el caso de la **educación**, por ejemplo: "en el aula […] maestros y alumnos están comunicando significados, usando poderes diferenciales y aplicando normas. Al hacerlo... dan existencia real a las hasta entonces virtuales […] estructuras de significación, de dominación y de legitimación".[110]

Entre los muchos libros publicados por Giddens, y que abarcan una amplia gama de temas como la identidad del yo, la política europea, el cambio climático, entre otros, cabe señalar que algunos son de corte bastante didáctico y están dirigidos a la sistematización y estudio general de la sociología y de sus conceptos esenciales; su lectura representa una oportunidad para esclarecer muchas definiciones sobre términos sociológicos básicos.

Si bien este autor no dedicó alguna de sus obras de manera exclusiva a lo educativo, entiende a la **educación** como una **institución social de significación**, que promueve y permite la transmisión de significados, conocimientos y habilidades entre las generaciones, por lo general mediante la escolarización obligatoria.[111] La educación, para Giddens, es un campo analítico de importantes debates que no se limitan a analizar sólo a lo que sucede dentro de las escuelas, sino que tratan también de la **dirección de la propia sociedad**, vía las innovaciones en las prácticas sociales dentro de las escuelas.

Esto quiere decir que para Giddens, la escuela representa un mundo de posibilidades de estructuración de lo social, a través de la agencia o cambio e innovación en ciertas prácticas sociales que se reproducen y transforman en las aulas.

En la dicotomía estructura/acción, es claro que Giddens, a diferencia de Bourdieu, pondrá a la agencia por encima de la estructura. Su énfasis en la agencia humana, no determinada por las estructuras, se suma a las reflexiones postmarxistas

[110] R. von Sprecher, "Anthony Giddens: Teoría social general y sociología", en *op. cit.*, p. 132.

[111] A. Giddens y P. Sutton, *op. cit.*, p. 129.

derivadas del trabajo de autores como A. Gramsci o H. Giroux, que rompieron con las **teorías reproduccionistas de la educación**, develando que en toda estructura social hay siempre espacio para la agencia, asunto que se tratará en el siguiente capítulo.

Desde su punto de vista, cualquier teoría sobre el papel estructural del sistema educativo que no ofrezca alguna perspectiva de cambio, quizás está dando demasiada importancia al poder de la estructura social (y al carácter reproduccionista de la sociedad) y no el suficiente a la agencia humana creativa.[112] Cabe señalar que también su teoría de la estructuración ha sido marco de reflexión para nutrir el entendimiento de lo educativo; un ejemplo de ello es el tipo de trabajos que actualmente entienden a la educación como práctica social, situada en contextos socioculturales específicos y dirigidas a desarrollar las capacidades de **agencia** de los individuos como vía para la **transformación social** [véase, por ejemplo el texto de T. Yurén y C. Mick[113] o el de M. Zavala y S. Castañeda[114] o aquellos que buscan esclarecer las relaciones entre educabilidad y sociabilidad (por ejemplo, el desarrollado por J. Celis y P. Guatame)].[115]

Jürgen Habermas: la teoría de la acción comunicativa

Habermas (1929-) es un pensador alemán de perfil interdisciplinario que podemos ubicar dentro de la llamada **teoría crítica.**[116] Su trabajo, dedicado a la ética, la política, el derecho, abarca un amplio espectro de ideas filosóficas de lectura

[112] A. Giddens y P. Sutton, *op. cit.*, pp. 131-132.

[113] Teresa Yurén y Carola Mick, *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*, *passim*.

[114] María Alicia Zavala y Sandra Castañeda, "Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo", en *Magíster,* Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa, *passim*.

[115] Jorge Enrique Celis y Paulo César Guatame, "La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens", en *Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea], *passim*.

[116] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

compleja; en palabras de Cristiano, la prioridad para este autor no es elaborar una red de conceptos que den cuenta de lo social, o sistematizar un marco de referencia para la investigación empírica como hace Bourdieu, sino que busca "valerse de la teoría sociológica para dilucidar problemas para cuya respuesta la filosofía ya no basta a sí misma".[117]

Habermas y su relación con la Escuela de Frankfurt

De acuerdo con Guerra (en su texto *Jürgen Habermas: La apuesta por la democracia*, p. 24), entre Habermas y sus antecesores en la Escuela de Frankfurt es posible distinguir las siguientes coincidencias: *1)* La concepción de una teoría crítica orientada hacia la autoemancipación de los seres humanos; *2)* El carácter ambivalente atribuido al legado ilustrado y a su proyecto de racionalización; *3)* La crítica a los presupuestos epistemológicos de la sociología positivista; *4)* El carácter interdisciplinar de sus obras.

Entre las diferencias se señalan: *1)* El esfuerzo habermasiano por constituir una teoría social sistemática frente a la mera crítica de carácter negativo; *2)* El recurso al lenguaje y a la comunicación como modo de superar el monolingüismo de la filosofía de la consciencia (basada en la premisa de que los sujetos actúan sobre los objetos para dominarlos, al grado de convertir a los primeros también en objetos de dominación); *3)* El optimismo constructivo ligado a la racionalidad comunicativa que encuentra su expresión en las instituciones de la democracia liberal.

Si a lo largo de su historia, la sociología buscó diferenciarse de la filosofía para afirmar su cientificidad, en la obra de Habermas destacará un "esfuerzo descomunal", como lo califica Galindo,[118] por reconciliar ambas perspectivas en una teoría crítica de la sociedad cuya función especial será servir de **enlace** entre la **sociología** y la **filosofía**:

[117] Javier Cristiano, "La 'teoría de la acción comunicativa' de Habermas: el problema de la racionalidad y la integración sistema/mundo de vida", en *Teorías sociológicas: Introducción a los contemporáneos*, p. 160.

[118] Jorge Galindo, "Retos de la interdisciplinariedad: Jürgen Habermas, entre sociología y filosofía", en *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso*, p. 59.

> Habermas ha tenido como gran virtud y, simultáneamente, como gran debilidad el haber fungido como bisagra, el haber trabajado en las fronteras difusas de la interdisciplinariedad. Consciente de la distancia entre sociología y filosofía, Habermas se ha esforzado como nadie para poner a disposición de los filósofos las reflexiones propias de una teoría de la sociedad y a disposición de los sociólogos el concepto de razón. Su obra es al mismo tiempo una sociología filosóficamente informada y una filosofía sociológicamente informada. Habermas ha sido un representante de la sociología en los espacios filosóficos y un embajador de la reflexión filosófica en el ámbito de la sociología.[119]

Sus aportes de matiz sociológico se condensan en su complejo texto de dos tomos publicado en 1981 y titulado *Teoría de la acción comunicativa*, en donde Habermas hace un diagnóstico de las sociedades modernas, dialogando continuamente con la obra de Marx, Durkheim, Weber, Mead, Parsons, Luhmann, Schütz, y en donde desarrolla un concepto de **sociedad** "articulado en dos niveles, que asocia los paradigmas de mundo, de vida y sistema".[120]

La obra de Habermas parte de asumir que el **ideal de emancipación** propio del proyecto de la modernidad y de la Ilustración se encuentra aún por realizar, que no se han cumplido todas las promesas de libertad e igualdad que derivaban de este proyecto y que para su cumplimiento es necesario fundar sobre nuevas bases nuestra comprensión de la razón, del ser humano y de la sociedad. La racionalidad, en la propuesta habermasiana, debe dejar de depender directamente del sujeto, descentrarse y pasar a depender de la intersubjetividad; para este autor se debe terminar con el paradigma de la consciencia.[121]

Para Habermas, la sociedad es posible gracias a que, mediante un **acuerdo intersubjetivo general** acerca del mundo en que existimos, los agentes podemos organizar nuestras acciones y evaluar las acciones de los demás; somos capaces de

[119] *Ibid.*, p. 67.

[120] Jürgen Habermas, *La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, p. 10.

[121] María José Guerra, *Jürgen Habermas: La apuesta por la democracia*, p. 66.

coordinar nuestras acciones porque entendemos el mundo de maneras básicamente parecidas. El acuerdo intersubjetivo general es el que permite hablar de la **acción social** como acción racional, y dentro de la acción social, será la acción comunicativa el concepto central habermasiano para entender lo social.[122]

La acción comunicativa es el punto de partida para entender tres cuestiones nucleares e interrelacionadas que nos permiten aproximarnos estratégicamente al pensamiento habermasiano:[123]

a) la **acción social**, (por qué las personas hacen lo que hacen y cómo se pasa de ello a los fenómenos colectivos) y la llamada "**racionalidad comunicativa**", o sea, la razón que se pone en juego en la acción social y con la que se hace frente al reduccionismo cognitivo-instrumental propio de la razón ilustrada;
b) la **sociedad**, como una articulación entre **mundo de vida y sistema** (más allá de las acciones individuales); y,
c) los **problemas de la sociedad contemporánea** o de la modernidad, esto mediante una hipótesis que se basa en sostener que los ámbitos de acción comunicativamente estructurados en el mundo de la vida, están quedando sometidos a los imperativos, cada vez más autónomos, de sistemas de acción organizados formalmente.

En lo que sigue desarrollaremos una breve síntesis de estos tres planteamientos habermasianos básicos para entender la sociedad y lo social.

a) La acción social y la racionalidad comunicativa: en sentido análogo a Weber, quien pensaba que la sociedad moderna describía un proceso de racionalización creciente en las distintas

[122] Juan Miguel Aguado, *Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación*, [en línea], p. 73.
[123] J. Cristiano, *op. cit.*, pp. 163-164.

esferas de lo social, también para Habermas,[124] el concepto de **racionalidad** le permite analizar la sociedad contemporánea.

Para Habermas el proyecto ilustrado de la modernidad no falló, sino que está inacabado. Recordemos que el **proyecto de la modernidad** consideraba que con la racionalización se lograría mayor libertad y autonomía, disolviendo la irracionalidad y la dominación injustificada. Autores como Adorno y Horkheimer coincidirán con Weber en creer que la racionalización no significó mejoría y progreso y desembocó en la sinrazón, pues implicaba una limitación creciente de la libertad, y una sociedad cada vez más burocratizada con seres humanos como engranajes de una maquinaria impersonal.[125]

Habermas retoma esta discusión y hace ver que la crítica de Weber no es suficiente para desechar el proyecto de la modernidad y que es injustificado pensar que este proyecto fracasó. Su propuesta es pensar que el proyecto de la modernidad no se desarrolló en toda su dimensión, pues **reduje la racionalidad** al concepto limitado de **racionalidad instrumental** (aquella referida a los medios y no a los fines). Ya desde aquí pueden vislumbrarse los aportes de la obra habermasiana a la concepción crítica de un **proyecto educativo ilustrado inacabado**, que prima en las sociedades modernas y que debemos con urgencia replantear.

Habermas[126] consideraba un error reducir el concepto de racionalidad al ámbito weberiano de las acciones racionales de acuerdo a fines:

> Según Marx la racionalización social se implanta directamente con el despliegue de las fuerzas productivas, es decir, con la ampliación del saber empírico, con las mejoras de las técnicas de producción y con la movilización, cualificación y organización cada vez más eficaces de la fuerza de trabajo socialmente disponible. Por el

[124] J. Habermas, *op. cit.*, p. 377; J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, p. 18.

[125] J. Cristiano, *op. cit.*, pp. 178-179.

[126] J. Habermas, *La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, p. 382; J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, p. 23.

> contrario, las relaciones de producción, es decir, las instituciones que expresan la distribución del poder social y que regulan el acceso diferencial a los medios de producción, sólo experimentan revoluciones merced a la presión racionalizadora de las fuerzas productivas. Max Weber juzga el marco institucional de la economía capitalista y del Estado moderno de otra manera: no como relaciones de producción que encadenan el potencial de racionalización que las fuerzas productivas comportan, sino como aquellos subsistemas de acción racional con arreglo a fines en que se despliega el racionalismo occidental. No obstante, teme como secuela o resulta de la burocratización una cosificación de las relaciones sociales que acabe ahogando los impulsos motivacionales de que se nutre el modo racional de vida.[127]

Como parte del diálogo que entabla con la obra de Weber, y que se puede leer en el primer tomo de su texto *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*,[128] Habermas advierte que "era necesario 'rescatar' a la ilustración de la 'jaula de hierro' construida por la razón instrumental"[129] y argumenta que la **emancipación** y el desarrollo pleno del proyecto de la modernidad implica trascender la noción limitada de la racionalidad instrumental y ampliar este concepto de lo meramente técnico-instrumental al ámbito de lo social; esto es, que necesitamos construir un **concepto ampliado de racionalidad comunicativa**, y entenderla como aquella racionalidad que nos permite **ser sociales**, en tanto que reside en las interacciones argumentativas del lenguaje:[130]

> Llamo argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas.[131]

[127] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I...*, p. 198.
[128] *Ibid.*, pp. 197-350.
[129] J. Galindo, *op. cit.*, p. 62.
[130] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, p. 37.
[131] *Idem.*

En su crítica al marxismo, Habermas plantea que el trabajo es una categoría (marxista) que no da cuenta de las interacciones humanas mediadas por el lenguaje. Si bien la reproducción material de lo social puede ser explicada mediante la reproducción de las relaciones de producción y de la fuerza de trabajo, la **reproducción simbólica**, no puede quedar reducida a este fenómeno instrumental.[132]

Habermas suma, a la categoría de trabajo, la categoría postmarxista de **interacción lingüísticamente mediada** y con ello dice, se puede explicar la reproducción simbólica de lo social como un resultado garantizado de la intersubjetividad del diálogo. Las interacciones sociales mediadas por el lenguaje son el ámbito de realización de la racionalidad comunicativa que, a diferencia de la racionalidad instrumental orientada a fines, estará guiada al entendimiento y al desarrollo del consenso.[133]

En su tipología de la acción social, Habermas[134] propone distinguir las acciones sociales con arreglo a fines (típicas weberianas) de las acciones que este autor llamará "comunicativas":

> El concepto de **acción** comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa, como veremos, un puesto prominente.[135]

Tanto la **acción estratégica** (acción orientada al éxito mediante la competición con adversarios que comparten fines idénticos) como la **acción instrumental** (orientada a la manipulación técnica de objetos con arreglo a fines), son acciones con arreglo a fines, es decir, acciones directas (no mediadas) sometidas al

[132] J. Galindo, *op. cit.*, p. 62.
[133] *Idem*; M. J. Guerra, *op. cit.*, p. 82.
[134] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, p. 122.
[135] *Ibid.*, p. 124. Negritas añadidas.

criterio de eficacia en función de la correspondencia entre expectativas y resultados.[136] Estas acciones son el objeto de estudio de las teorías de la elección racional, del tipo de la teoría de juegos, entre otros. En cambio, la acción comunicativa se caracteriza por ser una acción orientada al **entendimiento** y a la producción de consenso, lo que la convierte, según Habermas,[137] en la acción social por excelencia, puesto que en ella se funda el mundo social o el mundo intersubjetivamente compartido.

Habermas[138] supone que la racionalidad de la acción comunicativa reside en el conocimiento que la acción pone en juego;[139] un conocimiento que este autor piensa instalado en un **paradigma del lenguaje,**[140] esto es, que sólo hay conocimiento por medio y en medio del lenguaje. Habermas reconoce el **lenguaje como un hecho social**, embebido de sociedad y cultura, lo que plantea el problema práctico y político de cómo nos entendemos y cómo podemos afirmar en común la validez de nuestro conocimiento: "si el conocimiento es función del lenguaje, y este de la sociedad y la cultura: ¿cómo podemos acceder a una misma verdad, o lo que es lo mismo: cómo podemos ponernos de acuerdo?".[141]

La influencia de Wittgenstein en la teoría social de Giddens, Habermas y Bourdieu

La influencia de Wittgenstein en la teoría de la acción comunicativa de Habermas es múltiple y se puede resumir de la siguiente manera (Scribano, *op. cit.*, pp. 76-77):

1) A Habermas le interesa realizar la conexión entre el lenguaje con la constitución de la sociedad por medio de un análisis de los actos del habla. Para alcanzar este objetivo, desde la potencialidad que brinda el horizonte pre-reflexivo compartido, que anida en el mundo

[136] J. M. Aguado, *op. cit.*, p. 74.
[137] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I...*, p. 46.
[138] J. Habermas, *La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, p. 108.
[139] J. Cristiano, *op. cit.*, p. 167.
[140] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**
[141] J. Cristiano, *op. cit.*, p. 169.

de la vida fenomenológica, Habermas reconstruye una alternativa apoyado en juegos del lenguaje que posibilitan representar una imagen del mundo, en tanto formas de vida mediatizadas; *2)* Habermas apela a una teoría del aprendizaje basada en el interaccionismo simbólico y conjugada con la idea de un saber de fondo compartido que se fundamenta en la relación entre formas de vida y juegos del lenguaje.

También Scribano (*op. cit.*, ver pp. 77-78) sintetiza, de la siguiente manera, la notoria influencia de Wittgenstein en la teoría de la estructuración de Giddens:

1) La teoría de la estructuración se basa en un modelo estratificado de la acción que incluye una noción de racionalidad definida como la capacidad de los agentes de monitorear reflexivamente sus prácticas. Giddens también utiliza la noción de juegos de lenguaje, pues le permite reconstruir las nociones de consciencia práctica y discursiva de forma tal de pensar los agentes capaces de transformar sus prácticas desde su interpretación del mundo social. *2)* Otro elemento es el rol que juegan las características de los agentes de dar razones de sus acciones y de interpretar sus prácticas, conectada por las formas de vida wittgensteiniana que le posibilitan relacionar saber de fondo, motivos, intenciones e interpretación.

La influencia de Wittgenstein en la teoría de los campos puede resumirse como sigue (Scribano, *op. cit.*, p. 78):

1) En su exposición sobre *habitus*, Bourdieu reconstruye la noción de "seguir una regla", que a través de las formas de vida le permite afirmar la producción y reproducción de lo social. *2)* Para relacionar *habitus*, prácticas y constitución de los campos, Bourdieu apela también a la noción de juegos del lenguaje.

Para responder a este cuestionamiento, Habermas[142] propone lo que llamará una **pragmática universal**, que no es más que la tarea de reconstrucción de las condiciones generales y universales del habla y del entendimiento –o sea, de la acción comunicativa–[143] y que le permiten afirmar que, si bien existen muchas lenguas distintas según diferentes sociedades y culturas, hay algo universal y común en el uso del lenguaje (en el hablar) que hace posible el **acuerdo** y el **entendimiento**.

[142] J. Habermas, *La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, p. 84.
[143] M. J. Guerra, *op. cit.*, p. 66.

De acuerdo con Habermas,[144] un **acto de habla** significa, en términos pragmáticos, entablar relaciones reales o potenciales sea con uno o más oyentes o bien de un oyente/hablante con el mundo; en estas relaciones se dicen cosas sobre algo a alguien o bien, se afirma algo sobre algo o con respecto a algo –el mundo–. Pero no sólo eso, sino que además se pretende que lo dicho sea válido o aceptable por los otros. Esta pretensión es la que hace posible la vida social y, para Habermas,[145] se trata de una **pretensión de validez** que puede darse de distinto modo, según el tipo de mundo al que se hace referencia; el sólo hecho de usar el lenguaje presupone la puesta en juego de estas pretensiones de validez.[146]

Habermas[147] hace tres distinciones fundamentales que tenemos que dominar si queremos entrar en comunicación y ponernos de acuerdo unos con otros. Se trata de tres enunciados formalmente diferentes para hablar del mundo, y por consiguiente, de tres actos de habla diferentes y tres pretensiones de validez correspondientes a cada tipo de enunciado:

i) **Acto de habla constatativo**. Exposición de los hechos o estados de cosas del **mundo objetivo**, para el cual se emplean enunciados **constatativos** –que presentan (constatan) una realidad exterior–. Para estos enunciados se pretende que lo dicho sea "**verdadero**". Este acto de habla posibilita la distinción entre un **mundo público** de concepciones intersubjetivamente reconocidas y un **mundo privado** de simples opiniones.

ii) **Acto de habla regulativo**. Establecimiento de relaciones interpersonales o de hechos o estados de cosas del **mundo social**, para el cual se emplean, además de enunciados

[144] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, pp. 369-380.

[145] *Ibid.*, p. 144.

[146] J. Cristiano, *op. cit.*, p. 173.

[147] J. Habermas, *La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, p. 93; J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, pp. 395-397, 416-428.

constatativos, sobre todo enunciados **regulativos** –referidos a normas y valores de lo que es aceptable o rechazable–. Para estos enunciados se pretende que lo dicho sea "**normativamente aceptable** o **recto**" y posibilitan la distinción entre regularidades empíricas, que pueden observarse y normas vigentes que pueden obedecerse y transgredirse.

iii) **Acto de habla expresivo**. Presentación de uno mismo mediante la expresión de hechos o estados de cosas del **mundo subjetivo**, para el cual se emplean enunciados **expresivos** –que indican estados interiores–. Para estos enunciados se pretende que lo dicho sea "**sincero**" o "**veraz**".

Lo racional de la racionalidad comunicativa consiste en la fuerza del mejor argumento, surgido de un proceso cooperativo de argumentación en que las pretensiones de validez pueden ser criticadas por los participantes. Esto contrasta con lo racional de la racionalidad instrumental, que consiste en la eficacia técnica de una acción que busca un fin determinado en el mundo objetivo. Mientras que la primera está orientada al **entendimiento** (busca llegar a un acuerdo con los otros), en la segunda la orientación que motiva la acción es hacia el **éxito** (producir un determinado estado de cosas en el mundo). En tal sentido, una interacción argumentativa ya no se limita, como en la racionalidad instrumental, a uno de los mundos (el mundo objetivo), sino que toca a cualquiera de los tres mundos, incluido el social, esto es, que trasciende los medios para alcanzar ciertos fines y toca también discutir la validez de los fines que perseguimos en nuestras acciones.[148] Razón y lenguaje quedan fuertemente anudados a través de estas pretensiones de validez.[149]

La acción comunicativa apoyada en el lenguaje y enraizada en el espacio intersubjetivo del "mundo de la vida" puede operar como medio de comprensión gracias al cual los hablantes son capaces de entenderse sobre lo que ocurre en el mundo

[148] J. Cristiano, *op. cit.*, p. 180.
[149] M. J. Guerra, *op. cit.*, p. 89.

objetivo (ámbito de la ciencia), el mundo social (ámbito de la moralidad) y el mundo subjetivo (ámbito del arte). La propuesta de Habermas es expresada por Cristiano de una manera simple: "hablar es querer estar de acuerdo",[150] acordar con otro(s) acerca de cosas o estados de cosas del mundo, no en un sentido intencional, sino sustantivo.

De esta manera, al uso del lenguaje se añade un potencial de racionalidad, pues en el hablar hay una necesidad de ofrecer razones para justificar el por qué lo que uno afirma o dice es verdadero, recto o sincero. En este poder que da Habermas a la razón puede observarse la enorme influencia kantiana que permea toda su obra.[151]

La "acción comunicativa" referirá a la acción social no limitada a la racionalidad instrumental, sino orientada al entendimiento y a la negociación de definiciones sobre una situación, definiciones que son susceptibles de consenso, en la que los agentes acuerdan entenderse para coordinar sus acciones. La racionalidad comunicativa significará "el paso por el tamiz de la acción comunicativa" de cualquier afirmación sobre el mundo.[152]

Como aporte clave del esquema habermasiano, la acción comunicativa explica *cómo es que nos entendemos y funcionamos como sociedad*, es decir, alude a cómo se establece ese acuerdo sobre una situación de acción. Este acuerdo, en la sociología pre-habermasiana, como dice Cristiano,[153] se daba por supuesto o se explicaba como una imposición proveniente del poder. Por el contrario, "la modernidad se encarga de desarrollar instituciones que garanticen la consecución comunicativa de acuerdos mediante la coerción sin coerción que ejerce el mejor argumento, es decir, mediante la adhesión racionalmente motivada".[154]

[150] J. Cristiano, *op. cit.,* p. 173.
[151] M. J. Guerra, *op. cit.*, pp. 81-88.
[152] J. Cristiano, *op. cit.*, p. 198.
[153] *Idem*.
[154] J. Galindo, *op. cit.*, p. 63.

Siguiendo a Cristiano,[155] la racionalidad inscrita en el lenguaje no implica que Habermas ignore el hecho de que las relaciones de comunicación tienen lugar en el marco de desigualdades de poder, y que muchas veces el lenguaje se usa para **imponerse** más que para **entenderse**. Por el contrario, ante los desafíos concretos del mundo contemporáneo, Habermas hace una apuesta política y propone que en el lenguaje reside la potencialidad de un entendimiento racional como un ideal que puede perseguirse.

Este **ideal regulativo**, que Habermas propone para la evolución institucional, lo denomina la **situación ideal del habla**, un espacio contrafáctico hacia el cual nuestras situaciones efectivas y reales de habla sólo pueden aproximarse. El carácter ideal de esta situación reside en que supone la desaparición de relaciones asimétricas que, de hecho, están siempre implícitas en los ámbitos comunicativos reales: "llamo ideal a una situación de habla en que las comunicaciones no solamente no vienen impedidas por influjos externos contingentes, sino tampoco por las coacciones que se siguen de la propia estructura de la comunicación".[156]

Habermas enlista como premisas de la situación ideal de habla,[157] esto es, como condiciones de posibilidad para alcanzar un consenso racional las siguientes: igualdad de oportunidades para emplear actos de habla comunicativos, o sea, libertad para expresarse y exponer los propios puntos de vista y para hacer interpretaciones sobre pretensiones de validez, junto con el reconocimiento de los otros como interlocutores válidos. En la situación ideal del habla se garantiza que, si cumplimos con todos los requisitos y no introducimos distorsiones, manipulaciones o engaños, es decir, si todos los participantes tienen las mismas oportunidades de expresarse y pueden

[155] J. Cristiano, *op. cit.*, p. 175.

[156] J. Habermas, *La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, p. 153.

[157] *Ibid.*, pp. 153-154.

cuestionar libremente las pretensiones de validez que los demás defienden, el acuerdo será posible y válido moralmente.

Hay que resaltar que la situación ideal de habla es una **idea regulativa**, ya que es claro que lo que ocurre habitualmente es que la comunicación está sometida a distorsiones que tienen que disolverse en el discurso para acceder a la formación de una voluntad democrática común; de aquí que la propuesta habermasiana sea, como dice Guerra,[158] poner entre paréntesis los intereses personales y comprometerse con la tarea colectiva de aproximarse a la verdad, esto es, que el consenso ideal se considere accesible para la comunidad real y que lo real se nutra de la referencia ideal-normativa como vía para la búsqueda conjunta de un interés objetivo.

b) La sociedad como articulación entre el mundo de vida y el sistema: para responder a la pregunta acerca de qué es la sociedad, Habermas[159] identifica cómo en la comprensión del **orden social** han prevalecido dos paradigmas o ámbitos que han sido usados de manera alternativa y no complementaria: por un lado, el ámbito del **sistema** –cuando se concibe a la sociedad como un todo armónico en el que las partes cumplen funciones–; por otro lado, y de inspiración husserliana, el ámbito del **mundo de la vida** –cuando se concibe a la sociedad como una red de creencias, valores y significados compartidos que le dan unidad–.[160]

La **estructura social**, para Habermas, hay que entenderla en la **interrelación** entre el mundo de la vida y los sistemas (económico-administrativos). Los sistemas son los encargados de la regulación de los recursos (por ejemplo, dinero) y del establecimiento de metas (usando como medio el poder) y, a diferencia del mundo de la vida, proceden según el modo de racionalidad weberiana, esto es, de medios-fines.[161]

[158] M. J. Guerra, *op. cit.*, p. 91.
[159] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*, p. 170.
[160] J. Cristiano, *op. cit.*, pp. 192-193.
[161] A. Scribano, *op. cit.*, p. 157.

En contraste con el sistema, de forma complementaria (y como contexto) a la idea de acción comunicativa, Habermas desarrolla el concepto de "mundo de la vida" como ámbito pre-estructurado simbólicamente que se orienta al entendimiento y que usa como medio el lenguaje: "el lugar trascendental en el que hablante y oyente se salen al encuentro [...] en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de estas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo".[162]

En su polémica con **Niklas Luhmann,**[163] critica de este su objetivismo sociológico, al reducir al individuo a un sistema de interacciones y suprimirle su intencionalidad y autonomía, sometiéndolo a un proceso contingente de selectividad.[164] Habermas recupera de Husserl la idea de mundo de la vida, como la totalidad de fenómenos inmediatos que constituyen el mundo de un individuo, su mundo vivido, de vivencias cotidianas.

La teoría general de sistemas de Niklas Luhmann: un breve recuento

Si para Habermas algunas acciones sociales son comunicativas, para Luhmann todas las acciones sociales son acciones comunicativas. Habermas se opone a la visión sistémica de la sociedad y la comunicación de Luhmann, porque desde su punto de vista, es anti-humanista.

En la propuesta de Luhmann, los individuos, sistemas psíquicos dentro de otro gran sistema que es la sociedad, no son los elementos básicos de esta, sino las conexiones entre ellos. Habermas es un humanista que reacciona a esta visión de los individuos y de la sociedad en tanto fundamentan el poder de las tecnocracias y niegan las posibilidades de la democracia (*Vid.* Guerra, *op. cit*., p. 58).

Pero, ¿en qué consiste la teoría general de sistemas de Luhmann? A continuación, se trazan algunas pistas para su comprensión.

[162] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*, p. 179.

[163] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

[164] M. J. Guerra, *op. cit*., p. 75.

La propuesta sociológica de Niklas Luhmann (1927-1998) puede calificarse, según Berthier (en su texto "La sociología de la complejidad de Niklas Luhmann", en *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso*, p. 45), como "altamente abstracta, eminentemente teórica, demanda conocimientos sociológicos previos, involucra compromisos transdisciplinares y no ofrece garantía racional o valorativa alguna".

Para Luhmann, la sociología contemporánea avanzaba en el acopio de conocimientos empíricos, pero requería contar con una teoría general de la sociedad, que explique y describa la vida social como una totalidad. Su propuesta buscó superar la teoría formulada por Talcott Parsons, reconociendo como la gran virtud parsoniana, la centralidad de pensar la sociedad como un sistema social. Las ideas de Parsons tuvieron una gran influencia en el pensamiento de Luhmann, quien recuperó y revalorizó los siguientes aspectos del paradigma estructural-funcionalista (Giletta, *op. cit.*, p. 221):

a) El objetivo de ofrecer un marco explicativo general de la vida social.
b) La conceptualización de la sociedad moderna como un sistema funcionalmente diferenciado (diferenciado en subsistemas funcionales, como el sistema educativo, el sistema económico, etc.), y altamente complejo.
c) La idea de que la evolución social reside en el aumento de la complejidad social y el predominio de la diferenciación funcional de las sociedades.
d) La búsqueda de la interdisciplinariedad: de modo similar al estructural-funcionalismo cuando esboza un sistema general de la acción –donde confluyen aportes conceptuales de diferentes ciencias de la acción, como la psicología, la antropología, la sociología–, la teoría de sistemas autopoiéticos es un resultado interdisciplinario donde confluyen la cibernética, la biología, la lógica, la teoría de la comunicación.

En el nivel más fundamental, la posibilidad de entender a la sociedad como un sistema social autónomo, diferenciado, el cual –en tanto conjunto de elementos interrelacionados– tiene límites precisos y cuya reproducción reside en la reproducción de dichos límites.

La sociología es de este modo, para Luhmann, la disciplina que estudia la constitución y funcionamiento de los sistemas sociales, a los que –inspirado en las ciencias biológicas– piensa constituidos por tres niveles de generalidad: las sociedades, las organizaciones y las interacciones, estas últimas son el nivel más elemental que diferencia a los sistemas sociales de los sistemas psíquicos o biológicos (Giletta, *op. cit.*, p. 224).

Lo eminentemente social, en el esquema de Luhmann es la comunicación (Giletta, *op. cit*., p. 227); la sociedad está compuesta por comunicaciones, y a la vez, toda relación social es una relación de comunicación que presupone al menos dos consciencias dispuestas a comunicarse y a participar de un orden que no puede reducirse a un proceso psíquico, orgánico o de otro tipo (Berthier, *op. cit*., p. 51).

La sociedad es un sistema de comunicación: "una operación que se establece como un excedente de estados pretéritos y que es capaz de aislarse con respecto a ellos y enlazarse de manera selectiva con operaciones del mismo tipo, esto es, con más comunicación. Dado que es un sistema clausurado ningún elemento externo puede determinarla, sólo la propia comunicación puede determinar su operación pues todo cuanto observa como sistema, todo cuanto distingue en su entorno sólo puede distinguirlo bajo la forma de comunicación" (Berthier, 2003, p. 51).

Todo aquello que no forma parte del ámbito de las comunicaciones (condiciones geográficas, los hombres mismos como sistemas de personalidades) constituye el entorno de los sistemas sociales (Giletta, *op. cit*., p. 228). Cabe señalar que el entorno, los sistemas sociales, no se refiere únicamente a lo no-social, sino que también abarca el entorno social de cada subsistema o sistema funcional (por ejemplo, el sistema científico, el artístico, el educativo), que es distinto al entorno social de otros sistemas funcionales; cada subsistema tiene su propio entorno.

La comunicación, en el esquema de Luhmann, puede dar como resultado tanto el consenso como el disenso, la aceptación como el rechazo, y su único propósito o fin es su autorreproducción. La especificidad comunicativa de los sistemas sociales, para conservarse como especificidad y para conservar sus límites que la distinguen como entorno, demanda que su reproducción sea autorreprodución, o en términos de Luhmann, autopoiesis (Giletta, *op. cit*., p. 231). El sistema social es autopoiético porque se autorreproduce recursivamente y se autodetermina bajo la condición de su clausura con respecto a cualquier intervención externa (Giletta, *op. cit*., p. 233).

Para Luhmann, la posibilidad de comprensión de cada elemento constitutivo de un sistema social dado requiere de una perspectiva relacional, es decir, que estos elementos han de explicarse en el marco de las relaciones estructurales en que estos elementos se insertan y adquieren sentido. Para el análisis del sistema educativo, el trabajo de Luhmann publicado en 1996 y titulado *Teoría de la sociedad y pedagogía* es muy enriquecedor, pues permite explicar cómo las instituciones del sistema escolar fundamentan autorrefe-

rencialmente su quehacer y su propia permanencia como instituciones. Luhmann indaga las operaciones autorreferenciales del sistema educativo que permiten su autopoiesis como sistema autónomo, conservando sus límites sistémicos (Giletta, *op. cit.*, pp. 260-264).
Una aplicación concreta de este esquema de Luhmann al campo educativo puede consultarse en el siguiente artículo: Sofía Ontiveros, "Niklas Luhmann: una visión sistémica de lo educativo", en *Perfiles Educativos*, [en línea], 1997, vol. 19, núm. 78, pp. 1-16. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207803.pdf>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

El **mundo de la vida** es un recurso de los procesos de interpretación, esto es, un acervo "lingüísticamente organizado de supuestos de fondo, que se reproduce en forma de tradición cultural"[165] y que da cohesión y entendimiento a los unos con los otros.

En tanto que tratar cada ámbito –sistema y mundo de la vida– por sí solo y por separado es insuficiente en el estudio de lo social, Habermas[166] propone **unificar** e integrar estos paradigmas, pues si las sociedades están hechas de individuos que actúan con autonomía, a cualquiera le surge la pregunta de cómo es posible que germine un orden social que observamos en la forma de regularidades en los comportamientos individuales e interacciones sociales.

La propuesta habermasiana consiste en comprender a la sociedad como una **articulación de sistema y mundo de vida**, ya que al mismo tiempo que es una trama de sentidos y significados vividos por los actores, es también una estructura objetiva organizada con independencia de los propósitos y conocimientos de los actores.[167]

En esta articulación, el concepto de "mundo de la vida" alude al marco de referencia compartido o fondo implícito de conocimientos y supuestos que está en la base de cualquier

[165] J. Habermas, *La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, p. 495.
[166] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*, p. 170.
[167] J. Cristiano, *op. cit.*, p. 193.

experiencia,[168] es de lo que se habla, pero sobre todo desde donde se habla; es el acervo de los saberes necesarios para el entendimiento y la coordinación intersubjetiva de la acción, o sea, la precondición de la intersubjetividad.[169] El sistema, por su parte, remite a la obra de Parsons y Luhmann, y se refiere a estructuras estables donde las partes cumplen funciones.

El mundo de la vida, esto es, de significados y sentidos compartidos, está inserto en el contexto más amplio de las funciones del sistema, y para que cumpla con su función de consenso y coordinación, es necesario que, a través de la acción comunicativa se mantenga en el tiempo, es decir que se reproduzca. Según Habermas[170] al ponerse en juego las pretensiones de validez sobre estados de cosas en el mundo, los actores ponen en juego el mundo de la vida en que están insertos, y así, lo reproducen, lo mantienen, lo prolongan.[171]

El mundo de la vida comprende a la **cultura**, la **sociedad** y la **personalidad**. La cultura referirá al acervo de saberes comunes, la sociedad a las ordenaciones legítimas que regulan la pertenencia a grupos sociales, y la personalidad a las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción.[172]

La acción comunicativa permite la reproducción de los componentes estructurales del mundo de la vida, la integración social y la socialización (o sea la reproducción de la cultura, la sociedad y la personalidad),[173] pero también del sistema social en general. Como señala Cristiano,[174] la acción comunicativa cumple tres **funciones** principales: contribuir a

[168] J. Habermas, *La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, p. 495.
[169] A. Scribano, *op. cit.*, p. 195.
[170] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*, pp. 196-197.
[171] J. Cristiano, *op. cit.*, p. 195.
[172] A. Scribano, *op. cit.*, pp. 157-158.
[173] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*, p. 196.
[174] J. Cristiano, *op. cit.*, pp. 195-196.

la renovación y mantenimiento de las tradiciones culturales (cultura), al refuerzo de la solidaridad o integración social a través de la coordinación (sociedad), y a la socialización de nuevos miembros de la sociedad en las pautas, valores y normas del grupo (personalidad).

Habermas, al hablar de **sociedad** hace referencia a la "**coordinación de la acción**",[175] esto es, al proceso de **concatenación de acciones singulares** que al coordinarse dan lugar a una red coherente y más o menos duradera que es la que se observa como un "orden social". Su modelo de sociedad diferenciado en dos ámbitos, sistema y mundo de la vida, le permite dar cuenta de los mecanismos de integración de la sociedad o coordinación, en los que distingue dos formas: i) coordinación por acuerdo y ii) coordinación por influencia.

Mientras que en i) la **integración sistémica**[176] o por **influencia** la coordinación reside en el poder, en el sentido de hacer con la propia acción que otros hagan algo, en ii) la **integración social**[177] o por **acuerdo**, la coordinación no proviene del poder sino de un conocimiento común que tienen los actores sobre una situación y que les permite ensamblar conscientemente su acción con los demás.[178]

La forma de coordinación que es propia del sistema usa como medio la **influencia** y se estructura por la racionalidad estratégica; de esta manera el sistema es el ámbito de la reproducción material de la sociedad apoyado en medios impersonales (como el **dinero** o el **poder**). En contraste, en el mundo de la vida opera la **coordinación por acuerdo**, esto es, que la integración social pasa por el tamiz del lenguaje en que opera la **racionalidad comunicativa**. Así, en el mundo de la vida se da la reproducción propiamente social y el desarrollo normativo de la sociedad, en el que se identifican problemas,

[175] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II..., ibid.,* pp. 255-256.
[176] *Ibid.*, p. 214.
[177] *Ibid.*, p. 213.
[178] *Ibid.*, p. 256.

y en la que por medio del **diálogo** se alcanzan los acuerdos intersubjetivos necesarios para su solución.

c) Diagnóstico de los problemas de la sociedad contemporánea: para Habermas, la historia de una sociedad describe relaciones de **acoplamiento** y **desacoplamiento** entre el sistema y el mundo de la vida.[179] En las sociedades modernas, Habermas[180] observa cómo, ante la creciente diferenciación del mundo de la vida, se han separado entre sí los mecanismos de integración sistémica y social, claves para entender la tendencia weberiana de racionalización social.

Esto ha devenido, a su vez, en un **sobredimensionamiento del sistema**, en detrimento del mundo de la vida; esto quiere decir que los imperativos del sistema están penetrando en el mundo de la vida e imponiendo su burocratización y monetarización, aún en aquellos casos donde el entendimiento y el acuerdo siguen siendo necesarios como mecanismo para la coordinación de la acción.[181]

La lógica sistémico-instrumental, en las sociedades actuales, ha ido colonizando los espacios comunicativos correspondientes al mundo de la vida, y en ámbitos donde debería prevalecer el diálogo, Habermas observa que se empiezan a imponer criterios de "reducción de complejidad" sistémicos.[182] Este proceso, referido como la "**colonización sistémica del mundo de la vida**",[183] representa un retroceso de la racionalidad comunicativa, y en donde el poder y la influencia –la lógica impersonal de los sistemas– ocupan un lugar cada vez más prominente, por encima del acuerdo.[184]

[179] A. Scribano, *op. cit.*, p. 198.
[180] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*, p. 232.
[181] *Ibid.*, p. 572.
[182] J. Galindo, *op. cit.*, p. 64.
[183] J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*, p. 280.
[184] J. Cristiano, *op. cit.*, pp. 199-203.

Ante esta colonización, para este autor se vuelve necesario buscar una *salida a la jaula de hierro* que construyen los imperativos del sistema, la economía y la burocracia, que ahogan a los individuos y a la sociedad.[185]

Como potencial salida, Habermas argumentará porque la sociedad aumente la racionalización del mundo de la vida asegurando para todos los participantes **espacios argumentativos plenos** en diversos ámbitos discursivos: "Habermas no dice qué es bueno o qué es verdadero, sino cómo deberíamos organizar los debates que se dan en la sociedad para garantizar que los contenidos que adquieran dichos conceptos estén basados en acuerdos y no en imposiciones".[186]

Los planteamientos habermasianos restauran el optimismo ilustrado por la vía de la racionalidad comunicativa e impulsan el **ideal democrático**, el **pluralismo** y el **cosmopolitismo**. El núcleo duro de toda su propuesta será una apuesta por la democracia, sobre todo en lo referente a garantizar las condiciones para que los espacios y tiempos de las deliberaciones sean posibles e igualitarios con el fin de hacer efectivo el uso público de la razón.[187]

Ahora bien, si pensamos en el contexto de la actualidad en el que prevalece una creciente demanda por ampliar los espacios de diálogo y participación en diversos sectores de la sociedad, entre ellos, el educativo, podemos vislumbrar la enorme relevancia que tiene la propuesta habermasiana en el estudio social de la educación. Más aún en un país como México, en donde los procedimientos democráticos son todavía, como refiere Galindo: "islas en medio de un océano de prácticas autoritarias […] y se carece de una tradición de debate público".[188]

La receta que dará Habermas para eliminar la desviación de la realidad política frente al ideal de la esfera pública, y que

[185] M. J. Guerra, *op. cit.*, p. 58.
[186] J. Galindo, *op. cit.*, p. 65.
[187] M. J. Guerra, *op. cit.*, pp. 107-121.
[188] J. Galindo, *op. cit.*, p. 68.

puede leerse en sus obras como *Historia y crítica de la opinión pública*,[189] *Facticidad y validez*,[190] *La inclusión del otro*,[191] por mencionar algunas de ellas, será más y más **democracia**;[192] los problemas de la democracia han de resolverse siempre con **más democracia**, y en esta visión, la **escuela** puede considerarse una fuente de la misma.

De acuerdo con Orozco y Pontón,[193] Habermas, junto con Serge Moscovici, son dos de los autores que más destacan en la producción académica realizada por los investigadores en educación en México, en el periodo del 2000 al 2011, y relacionada con la filosofía, teoría y campo de la educación. Estos autores sobresalen porque ofrecen axiomas, hipótesis y problemáticas teóricas para la investigación en educación, y particularmente Habermas "por ser un pensador-fuente de la escuela de la Teoría crítica en la línea del pensamiento o tradición de la modernidad [...] [La] perspectiva teórica de Habermas aporta al análisis sobre la delimitación conceptual de la educación como campo y como objeto de conocimiento".[194]

El pensamiento habermasiano sobre la democracia deliberativa subyace a muchas de las propuestas más representativas que hoy vinculan educación y democracia.

Belavi y Murillo,[195] por ejemplo, destacan cómo en trabajos medulares en este ámbito, como por ejemplo los de Amy Gutmann,[196] subyacen presupuestos habermasianos sobre la democracia, en los que el carácter deliberativo de

[189] J. Habermas, *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*, *passim*.

[190] J. Habermas, *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, *passim*.

[191] J. Habermas, *La inclusión del otro: estudios de teoría política*, *passim*.

[192] M. J. Guerra, *op. cit.*, p. 85.

[193] Bertha Orozco y Claudia Pontón, *Filosofía, teoría y campo de la educación. 2002-2011*, p. 127.

[194] *Ibid.*, pp. 127-128.

[195] Guillermina Belavi y Javier Murillo, *Educación, democracia y justicia social*, *passim*.

[196] Amy Gutmann, *Democratic education*, *passim*.

la sociedad es el ideal político al que hemos de aspirar y en el cual los adultos pueden expresar sus capacidades desarrolladas por una educación propiamente democrática. En espacios dialógicos, la participación ciudadana, junto con la educación necesaria para ello, es crucial para definir y moldear el futuro de nuestras sociedades democráticas y para romper con la creciente colonización del mundo de la vida.

LA TEORÍA SOCIAL CONTEMPORÁNEA EN EL SIGLO XXI: PLURALISMO Y PRAGMATISMO CONCEPTUAL PARA ENTENDER LO SOCIOEDUCATIVO

De acuerdo con Noya,[197] los desarrollos teóricos en las ciencias sociales que fueron característicos de las décadas de los sesenta y setenta, tales como los que acabamos de revisar, aparecieron como esfuerzos conceptuales ante una sensación de vértigo que se fue consolidando como resultado de la gran cantidad de estudios realizados bajo el paradigma del interaccionismo simbólico y del funcionalismo. En este contexto, parecía haber una necesidad en las ciencias sociales por generar propuestas sincréticas capaces de integrar la dicotomía estructura/acción y de superar las otras polarizaciones del debate sociológico que se remontan a los clásicos.[198]

Pierre Bourdieu, Anthony Giddens y Jürgen Habermas son representantes de estas síntesis con las que se buscó responder a las grandes preguntas por la sociedad y por lo social, "conciliando" dualidades, debates y polarizaciones.

En la teoría de la doble estructuración, Giddens concibió a la sociedad como resultado de la agencia humana que, mediante prácticas sociales, produce, reproduce, recrea y transforma las estructuras en las que se inserta. No hay agencia sin estructura, ni estructura sin agencia. Por su parte, en la teoría

[197] J. Noya, *op. cit.*, p. 127.
[198] *Ibid.*, pp. 128-133.

de la acción comunicativa, para Habermas fue necesario plantear un concepto de sociedad articulado en dos niveles: sistema y mundo de vida. A la racionalidad instrumental, referida a un sujeto que se relaciona con objetos en su acción, le sumó la noción de racionalidad comunicativa para dar cuenta de un mundo de la vida simbólicamente estructurado, producido y reproducido mediante la acción comunicativa.[199] Finalmente, en la teoría de los campos, Bourdieu hace un ejercicio similar, mediante el juego entre la diferenciación de estructuras sociales objetivadas en campos autonomizados y la reproducción de las relaciones de dominación social a través de las estructuras subjetivadas en la forma de *habitus*.[200]

Aunque diferentes en su concepto de sociedad, y por supuesto en sus compromisos epistemológicos, metodológicos, ontológicos, axiológicos, las propuestas de los tres autores se separan de la tradición de los clásicos, la retoman y la reescriben. En el análisis comparativo de la obra de estos tres autores contemporáneos, realizado por Scribano,[201] se destacan como rasgos comunes los siguientes:

i) La *referencia a la fenomenología* (sobre todo, a través de la obra de Schütz) para comprender la acción social como relaciones intersubjetivas simbólicamente mediadas y enraizadas en horizontes de comprensión pre-reflexivos que comparten los agentes sociales.
ii) La fuerte *influencia del giro lingüístico* (sobre todo, a través de la obra de Wittgenstein) en que la comunicación es un punto de partida para comprender la acción e interacción entre individuos (sea mediante el *habitus* en Bourdieu, el entendimiento en Habermas o la cognoscibilidad en Giddens).
iii) *La postulación de las prácticas sociales de los agentes y de sus acciones en la vida cotidiana como factores explicativos del cómo y el*

[199] A. Scribano, *op. cit.*, p. 213.
[200] Jorge Larraín, "Reflexiones sobre la teoría social en la actualidad", en *Economía y Política*, pp. 97-98.
[201] A. Scribano, *op. cit.*, pp. 204-212.

porqué de la producción y reproducción de lo social. Las percepciones subjetivas sobre cómo se produce el mundo social, colocan en el centro a las vivencias subjetivas de los agentes en estructuras simbólicas que las hacen posibles, y que se producen y reproducen intersubjetivamente, en las relaciones entre unos y otros. Las herramientas que estos teóricos proporcionan nos permiten ver desde dónde los agentes: "'traen' y 'sacan' sus explicaciones y cómo estas autoevidencias se 'hacen' en la práctica y desde la práctica".[202]

iv) El *establecimiento de una relación continua entre el cambio y el orden social de la que emerge un concepto de sociedad como espacio-tiempo humanamente construido*. Las relaciones sociales son percibidas como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, idea que remite a un producto de elaboraciones anteriores y a sus procesos de reestructuración y cambio.[203]

v) El *diálogo permanente con los clásicos y el rechazo a sus versiones más simplistas o a sus lecturas radicales*: al marxismo puro, al positivismo ingenuo de Durkheim, al funcionalismo de Parsons y a la identificación de las ciencias sociales como una imagen caricaturesca de las ciencias naturales.

Para Scribano,[204] los tres autores también comparten la forma de trabajar en el margen de la **multi-** y la **interdisciplinariedad** propia de la **teoría social contemporánea**, en la que se articulan elementos conceptuales de la antropología, la economía, la sociología, la lingüística, la psicología, entre otras, y en las que prima lo que podemos llamar un **pluralismo metodológico**.

La relevancia de la interdisciplinariedad ha permitido articular lógicas diferentes para entender lo social como objeto de estudio específico, y aunque la sociología en su historia tuvo que desligarse de la filosofía para erigirse como ciencia, la

[202] *Ibid.*, p. 216.
[203] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 29.
[204] A. Scribano, *op. cit.*, pp. 207-208.

teoría social contemporánea ha dejado ver que el diálogo con la filosofía y con otras disciplinas es necesario, estimulante y contribuye a la renovación y crítica de sus conceptualizaciones.[205] Como afirmó Luhmann, "los impulsos intelectuales más fascinantes para entender la sociedad moderna han surgido fuera del campo de la sociología".[206]

Desde ángulos distintos, Bourdieu, Giddens y Habermas comparten con Marx, Durkheim y Weber su preocupación por comprender la modernidad y las sociedades capitalistas, como el objeto nuclear en torno al cual, se configura, desde su surgimiento, la sociología como ciencia.

Entre sus múltiples puntos de concordancia, pero también como parte de sus cruces y rupturas, vale la pena señalar cómo estos tres autores contemporáneos pensaron en la posibilidad de concebir, de modos diversos, la **co-producción** de las partes y del todo social: Habermas mediante el interjuego entre sistema y mundo de la vida, Bourdieu con el interjuego entre lo subjetivo y lo objetivo y Giddens con el interjuego entre la estructura y la agencia. En las polaridades, eligieron el camino de en medio o un **relacionalismo** entre los polos, lo que implicó entender las relaciones sociales de manera distinta. Así, en el desarrollo del pensamiento sociológico se puede apreciar cómo estas relaciones fueron desplazándose teóricamente:[207] en Marx, estas eran vistas como lucha de clases; en Durkheim, como solidaridad social; como sistemas de posiciones o campos en Bourdieu; como prácticas en Giddens; y como mundo de la vida en Habermas.

En su afán por superar las polaridades y evitar las dicotomías, los autores contemporáneos parecen haber fracasado en dicho esfuerzo.[208] No obstante, con sus propuestas aportaron

[205] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 135.

[206] Niklas Luhmann, *apud* Matías Giletta, "Introducción a la teoría sociológica de los sistemas autopoiéticos de Niklas Luhmann", en *Teorías sociológicas: Introducción a los contemporáneos*, p. 222.

[207] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 28.

[208] César Manzanos, "Las ciencias sociales: convergencias disciplinarias y conocimiento de fronteras. El caso de la sociología", en *Revista Mexicana*

cada vez mayor claridad y especificidad a la pregunta sobre la sociedad. Sus obras han tenido enormes alcances en las ciencias sociales y las humanidades, ofreciendo marcos potenciales para entender qué lugar ocupa en todo esto la educación. Estos teóricos enriquecieron y replantearon la forma de entender cada polo o extremo acción/estructura, objetivo/subjetivo, positivista/interpretativista…, por sí mismo y en su interdependencia, dejando entrever que las permanentes tensiones y desplazamientos (de las interacciones individuales a la estructura y viceversa) hacen de la teoría social un ámbito inacabado de construcción y deconstrucción conceptual.[209]

El análisis evolutivo de la teoría social hasta aquí presentado actualiza constantemente nuestra mirada y devela la existencia de múltiples formas de entender lo social[210] que se han ido enriqueciendo y complejizando por la interacción disciplinaria. Esta multiplicidad puede llevarnos a pensar que la sociología es hoy un campo caótico y anárquico,[211] pero esta lectura contrasta con aquella que sostenemos en el presente texto: *pensar a la sociología como una disciplina por demás productiva y fecunda, que en su historia dibuja propuestas parciales y provisorias, cada una de las cuales provee distintas concepciones de la sociedad y lo social, con mayores o menores implicaciones en lo que se entiende por educación y por lo educativo en su interdependencia con lo social.*

De alguna manera se puede sostener que la dinámica del pensamiento social ha llevado a conformar un "**pluralismo razonado**", que no relativismo,[212] mediante el cual es posible determinar el valor heurístico de cada teoría de manera relativa a diferentes ejes de evaluación; ejes que están en función del uso y del interés que tengamos por construir una respuesta a los problemas teóricos y empíricos que sobre lo social y, en

de Ciencias Políticas y Sociales, p. 41; J. Noya, *op. cit.*, p. 144.

[209] Gina Zabludovksy, "Clásicos y contemporáneos en la teoría sociológica. Entrevista con Jeffrey C. Alexander", en *Acta sociológica*, pp. 22-26.

[210] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 133.

[211] Fabio Rojas, *Theory for the working sociologist*, p. 158.

[212] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 133.

nuestro caso, por lo educativo, queremos resolver, intervenir o esclarecer.[213] Acompañando a este pluralismo estará el continuo reto de encontrar los puntos ciegos de las distintas propuestas teóricas que se desarrollen a partir de las teorías precedentes.[214]

Ahora bien, ante la pluralidad de respuestas a la pregunta sobre la sociedad y lo social que se han seguido elaborando y diversificando hasta nuestros días, cabe cuestionarse acerca de qué es, entonces, la teoría social en el siglo XXI. Es decir, ¿de qué hablamos cuándo hablamos de una propuesta teórica sobre lo social en la actualidad?

Para Rojas[215] la teoría social es un campo plural donde coexisten diversas tradiciones o escuelas de pensamiento en las que predominan diferentes estilos de explicación de lo social. En el análisis acerca de cómo clasificar las teorías en la sociología contemporánea, Noya[216] distingue cómo esta pluralidad encuentra sentido a la luz de la evolución histórica del pensamiento social, en la que, según este autor, han tenido lugar desarrollos teóricos que podemos ubicar en alguno de los seis **estilos o tipos de aproximaciones conceptuales** a la dimensión social que este autor identifica como básicos:

1) **Grandes teorías**: esquemas orientadores que nos permiten comprender los hechos de la experiencia empírica en el mundo de lo social y que tienen como atributos: i) ser un lenguaje común que va a facilitar la comunicación entre investigadores sociales de distintos campos; ii) codificar, interrelacionar y hacer accesible la enorme cantidad de conocimientos empíricos sobre lo social; iii) permitir la identificación de problemas o lagunas de conocimiento en áreas específicas; iv) clasificar problemas e hipótesis.[217]

[213] C. Manzanos, *op. cit.*, p. 15.
[214] P. Corcuff, *op. cit.*, p. 141.
[215] F. Rojas, *op. cit.*, p. 11.
[216] J. Noya, *op. cit.*, p. 76.
[217] *Ibid.*, pp. 77-80.

En este estilo podemos incluir las propuestas de **Marx, Durkheim y Weber**.

2) Teorías de alcance medio: definidas por Merton[218] como teorías que ocupan un lugar intermedio entre las hipótesis de trabajo, menores pero necesarias, que surgen en el curso de la investigación, y los esfuerzos omnicomprensivos por desarrollar una teoría unificada que explique todas las regularidades en el mundo social.[219] Este estilo teórico es bastante común en las investigaciones empíricas sobre aspectos muy específicos de lo social (por ejemplo, teorías sobre el comportamiento organizacional, trayectorias de egresados, etc.), que pueden extender su dominio hacia diversas temáticas.[220]
3) Teorías formales: categoría referida al movimiento teórico de los años 1960 y 70 que, basado en el uso de datos observables e instrumentos formales de la sociología matemática –que actualmente comprende también el empleo de técnicas de simulación–, defendía la formalización teórica de lo sociológico.[221]
4) Metateorías: teorización de segundo orden sobre el proceso de construcción de las teorías en sociología.[222]
5) **Mecanismos explicativos**: tendencia desarrollada ampliamente en el siglo XX y que alude a proponer procesos sociales que tienen consecuencias específicas, son parte de la estructura social y permiten explicar ciertos aspectos de la sociedad, aunque no generalizarlos. Noya diferencia tres tipos de mecanismos sociales:[223] i) situacionales (macro-micro), donde el individuo es expuesto a una situación macro-social, que afecta su micro-comportamiento; ii) de formación de la acción (micro-mi-

[218] Robert Merton, “Sobre las teorías sociológicas de alcance intermedio”, en *Teoría y estructuras sociales*, pp. 39-72.
[219] J. Noya, *op. cit.*, pp. 80-83.
[220] F. Rojas, *op. cit.*, p. 10.
[221] J. Noya, *op. cit.*, pp. 83-85.
[222] *Ibid.*, pp. 86-89.
[223] *Ibid.*, p. 92.

cro), que operan cuando las actitudes, deseo y valores producen una acción; iii) de transformación (micro-macro), si se dan como resultado de la interacción entre personas se produce un cierto estado macro-colectivo.[224]

Cabe señalar que para Rojas,[225] los mecanismos sociales pueden entenderse como las secuencias generales o cadenas causales de eventos o procesos (desde las causas hasta los efectos) que delinean una narrativa que explica algún aspecto o dominio asociados a la sociedad o a las relaciones sociales. Según Rojas,[226] es posible distinguir cuatro tipos de **mecanismos**: i) aquellos que se enfocan en entender la **acción estratégica** (el cómo los recursos, el conocimiento y las relaciones sociales afectan nuestra capacidad de lograr nuestras metas); ii) aquellos que buscan explicar **la inequidad y el poder** (el por qué hay gente con mayor influencia que otra); iii) aquellos que buscan explicar cómo los **valores sociales** dan lugar a la **estructura social** (las relaciones entre lo que la gente piensa que es legítimo y moral, por un lado, y las instituciones y prácticas que definen a la sociedad, como la familia, el Estado, la escuela), y; iv) aquellos que buscan entender cómo la gente, de manera **colectiva**, asigna **significados** e **interpreta** el mundo (el cómo se define la vida colectiva, mediante convenciones, acuerdos y creencias, reglas, percepciones y significados colectivos). En alguno de estos cuatro tipos podemos ubicar el trabajo de **Giddens, Bourdieu y Habermas**.

6) **Pragmatismo conceptual**: tendencia descrita por Nicos Mouzelis[227] propia de la primera década del siglo XXI. Este estilo propone que la teoría sociológica "no es producir argumentos sustantivos, sino construir **instrumentos conceptuales** para ver los fenómenos sociales de una manera que suscite fructíferamente cuestiones de interés y esta-

[224] *Ibid.*, pp. 89-93.
[225] F. Rojas, *op. cit.*, p. 167.
[226] *Ibid.*, pp. 13-17.
[227] J. Noya, *op. cit.*, pp. 93-95.

blezca vínculos apropiados desde un punto de vista metodológico entre diferentes niveles de análisis".[228]

En suma, y a decir de Noya,[229] en el siglo XXI la teoría social puede entenderse como un conjunto diverso de herramientas o instrumentos conceptuales que han de ser útiles para la investigación empírica e interpretativa (tanto de la acción como de la estructura sociales), y que más que ser grandes arquitecturas conceptuales son **marcos tentativos, flexibles, abiertos**, de transición, que están al servicio de la investigación de problemas sociológicos.[230] Mouzelis se refiere a esta táctica como un pragmatismo conceptual porque "se persigue clarificar los distintos instrumentos conceptuales existentes y proponer otros nuevos, pero haciendo prevalecer el criterio de utilidad sobre el de verdad".[231]

Este **pragmatismo conceptual** como tendencia explica la pluralización (y combinación) de mecanismos sociales[232] y de estilos diversos que dan cuerpo a lo que hoy llamamos **teoría social contemporánea**.

En esta, más que buscarse la construcción de esquemas universalistas y de carácter transhistórico sobre lo social y la sociedad, se apunta a conformar instrumentos conceptuales y enfoques teóricos flexibles, sensibles a los contextos espacio-temporales que contribuyan a aclarar los problemas sociales (y por supuesto, socioeducativos), y que permitan fortalecer

[228] *Ibid.*, p. 93.
[229] *Idem*.
[230] Cabe destacar que, en este aspecto, el trabajo de Noya (*op. cit.*, pp. 93-94) coincide con el del filósofo de la ciencia Larry Laudan, quien propone que las ciencias deben concebirse, muy pragmáticamente, no como ejercicios de conocimiento y de búsqueda de la verdad, sino como ejercicios de planteamiento y resolución de problemas empíricos o conceptuales. Las teorías científicas, en esta perspectiva, son las respuestas que se desarrollan frente a ciertas interrogantes planteadas a partir de puntos de vista singulares y distintos (Hernández-Prado, "Tradiciones de investigación y presuposiciones generales en la sociología", en *Sociológica*, p. 151).
[231] N. Mouzelis, *apud* J. Noya, *op. cit.*, p. 93.
[232] F. Rojas, *op. cit.*, pp. 140-142, 159.

la investigación empírico-interpretativa, tender puentes entre disciplinas y entre diversos paradigmas sociológicos, recalcando que "el progreso en la sociología moderna deriva de reformular o modificar las ideas desarrolladas por las generaciones previas de científicos sociales".[233]

Ahora bien, ¿de qué le sirve al pedagogo en formación aproximarse a la pluralidad teórica que se ha delineado sobre lo social a lo largo de la historia?

El dominio de la teoría social clásica y contemporánea es fundamental para el pedagogo porque le permite problematizar y tematizar lo social y lo socioeducativo desde diversas perspectivas. Conocer y dominar, en primer lugar, los avances más relevantes que han tenido lugar en el campo de lo social nos habilita a pensar, analizar, reflexionar e intervenir sobre lo que acontece en la realidad socioeducativa y que se manifiesta de muchas formas a través de las desigualdades educativas, en la (geo)política global y local, las culturas, las familias, las escuelas. Los elementos teóricos de análisis social son también herramientas para romper con las imágenes socialmente aceptadas sobre lo social y lo educativo a modo de identificar y reconocer el sesgo que contienen los discursos y narrativas sobre la educación y la política educativa en nuestros días.

La realidad educativa es plural y la teoría social es la posibilidad de enfrentarse, por distintas vías y líneas investigativas, a los desafíos actuales en la educación. ¿Cómo? A través de la evaluación crítica de aquello que, en las realidades socioeducativas, aparece como lo dado, como lo naturalizado, como lo que es y lo que debe ser comúnmente aceptado, y de la puesta en relación de estas realidades con los conceptos y enfoques teóricos propuestos por los distintos autores en la historia.

La enorme complejidad actual de lo social y de lo educativo ha demandado una transformación global de las ciencias sociales y las humanidades que, según Scribano[234] pasa por

[233] *Ibid*., p. 140.
[234] A. Scribano, *op. cit*., pp. 25-32.

tres ejes que el pedagogo en formación no puede dejar de lado en las investigaciones que emprenda sobre las dimensiones sociales de la educación:

a) La **relacionalidad** (o carácter de **red**), que alude a la procesualidad del conocimiento, de lo social, de lo educativo, es decir, a concebir el conocimiento como un proceso que resulta de la relación entre sujeto y objeto y aceptar que, en lo social, la conexión entre las partes y el todo no puede ser captada sin la posición recíproca y dependiente de las partes entre sí y con el todo. Hay una mutua constitución de lo social y lo individual y esta relacionalidad deriva en la constitución de un mundo social, estratificado, diferencial, cambiante que, en tanto campo de observación y de estudio, configura y es configurado por la acción social. Lo social y lo educativo ha de ser entendido también como relación entre lo diacrónico y lo sincrónico y esto requiere aprehender la realidad socioeducativa en su historicidad, como cambiante y simultánea a la vez.
b) La **indeterminación** (o el **riesgo**), que no consiste en la imposibilidad e incomprensión de la realidad social, sino que es un rasgo de la misma y que la reconoce por su carácter abierto y contingente.
c) La **reflexividad**, que implica la autocapacidad de los individuos de tomar la propia acción como un objeto analítico del discurso sobre sí mismo. En este punto cabe destacar, como lo ha hecho Giddens,[235] que la diferencia entre el mundo social y natural es que este último no se constituye a sí mismo como significativo; la vida social, en cambio, es producida por agentes que constituyen y reconstituyen los marcos de significado mediante los cuales organizan su experiencia en el mundo.[236]

[235] A. Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, pp. 80-81, 159.
[236] A. Scribano, *op. cit.*, p. 215.

Si bien el estudio de Marx, Durkheim, Weber, e incluso de autores como Giddens, Habermas y Bourdieu puede considerarse "anticuado" a la vista de un estudiante de Pedagogía en el siglo XXI, es indudable que en la obra estos autores podemos rastrear las bases de los tres rasgos del pensamiento social actual: relacionalidad, riesgo y reflexividad. Sus aproximaciones analíticas, sin ser omnicomprensivas y omniexplicativas, poseen una riqueza teórica inigualable y arrojan muy buena luz sobre cómo abordar los problemas y retos socioeducativos de la actualidad.

Ahora bien, si las propuestas teóricas de autores contemporáneos como Giddens, Bourdieu, Habermas, podían ser entendidas como una sucesión de momentos de predominio del marxismo o de la teoría crítica o el constructivismo, cabe señalar que las propuestas teóricas sociales desarrolladas en el siglo XXI están permeadas de feminismo y postfeminismo,[237] ecologismo, poscolonialismo, decolonialidad, etc., como encontramos en algunos de los muchos discursos presentes en la teoría social y educativa más recientes. Siguiendo a Noya el denominador común del **posmodernismo**, que permea y reconfigura la teoría social del siglo XXI, es un aire de familia "de los pensadores posmodernos [que] viene dado, al menos, por seis rasgos: espíritu crítico, constructivismo, pantextualismo, intertextualidad, tecnocentrismo y pospositivismo".[238]

En tal sentido, es claro que al pragmatismo conceptual como tendencia reciente de la teoría sociológica contemporánea, puede sumarse la posmodernización de la misma, esto es, el rechazo de los grandes metarrelatos, del cientifismo y la proliferación de visiones heterogéneas y fragmentarias sobre la realidad social y educativa, la cual se concibe como

[237] Mientras que el feminismo alude a la creencia de que las mujeres son iguales a los hombres y a la defensa de la igualdad social, política y económica de todos los géneros, el postfeminismo refiere a la creencia de que hemos logrado tal igualdad y de que no necesitamos seguir abogando por la equidad de las mujeres. (*Vid*. Sensoy y DiAngelo, *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*, pp. 223, 227).

[238] J. Noya, *op. cit*., p. 228.

heterogénea, plural, contingente, por lo que su representación también debe conservar ese carácter.[239]

Lo que comparten los nuevos enfoques de análisis social de la realidad socioeducativa, según Noya,[240] es un **cambio en el ideal emancipatorio**. Este ideal dejó de centrarse en la noción de **clase social** (específicamente en la posición de la clase obrera, como en el marxismo), para incorporar nuevos ángulos y dimensiones de la **opresión** y la **exclusión** derivadas de movimientos sociales (mujeres, homosexuales, minorías étnicas) y condensadas en la idea de **interseccionalidad**, de la que podemos encontrar un antecedente en los aportes de Weber y Bourdieu.

La interseccionalidad alude a la idea de que la identidad no puede ser entendida sólo por una categoría tal como el género, la raza o la clase. La interseccionalidad refiere a cómo los espacios o posiciones sociales son creados por la combinación, superposición o aplicación simultánea de múltiples categorías, dando lugar a muchas formas de inequidad y matrices de dominación que no pueden reducirse sólo a la clase, como se pensaría en el marxismo,[241] sino que también **atraviesan la cultura o etnia, la raza, el género.**[242] Si de interés para la Pedagogía es entender, por ejemplo, por qué ciertos ambientes sociales promueven u obstaculizan el éxito educativo, la teoría social actual de la cual echar mano para explicar las desigualdades, tendrá como premisa que la clase social no es la única manera de explicar, por ejemplo, el logro educativo diferencial, o las condiciones necesarias para la transformación educativa y social o el papel de las mujeres en la educación; la emancipación hoy está en todos los aspectos de la vida cotidiana, la clase ciertamente, pero también en

[239] J. Noya, *op. cit.*, p. 228.
[240] J. Noya, *op. cit.*, p. 220.
[241] F. Rojas, *op. cit.*, p. 28.
[242] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

dimensiones como el género, la raza o etnia, el medioambiente, entre otros.[243]

La interseccionalidad: definiciones clave

De acuerdo con Sensoy y DiAngelo (*op. cit.*, p. 175), en la interseccionalidad se entiende a las identidades como mosaicos plurales y múltiples en los que interactúan y se traslapan, de formas complejas, categorías como:

Clase: se refiere a la posición social relativa en términos del ingreso, la riqueza, el poder y estatus socioeconómico (Sensoy y DiAngelo, *op. cit.*, p. 160).

Raza: es una idea social con profundo impacto en la vida de las personas, que remite a la creencia de que las divisiones y diferencias en las sociedades (por color de piel, rasgos físicos, habilidades cognitivas, entre otras) son naturales y se deben solamente a las características biológicas de cada uno, dadas sus diferencias genéticas. Sin embargo, la raza es una idea socialmente construida; un sistema de clasificación humana basada en rasgos fenotípicos (color de piel, textura del cabello, estructura ósea, etc.). (Sensoy y DiAngelo, *op. cit.*, p. 45).

Etnia: hace referencia a un grupo de social vinculado entre sí por su cultura (una lengua compartida, valores, normas, costumbres y tradiciones, ancestros). (Sensoy y DiAngelo, *op. cit.*, p. 45).

Género: se refiere a los roles, comportamientos y expectativas sociales que la cultura asigna a una persona en función de si su cuerpo es visto como femenino o masculino. Esta categoría es diferente de la de sexo, en tanto que esta última alude a los marcadores biológicos, genéticos y fenotípicos que permiten categorizar a los cuerpos como mujeres u hombres (machos o hembras) –entre ellos, los genitales, las hormonas, la estructura corporal–. (Sensoy y DiAngelo, *op. cit.*, p. 38).

Así, desde el punto de vista de la interseccionalidad, una persona puede ser, por ejemplo, mujer, blanca, heterosexual, discapacitada, de la clase trabajadora, o puede ser mujer, indígena, lesbiana, pobre, todo al mismo tiempo. Esto hace que las inequidades sociales no puedan entenderse examinando de manera aislada sólo la clase o estatus socioeconómico, la raza o el género, ni tampoco examinando

[243] Del énfasis en la redistribución (y en ideales de igualdad, riqueza y bienestar), apunta Noya (*op. cit.*, p. 220), en el siglo XXI parece que transitamos hacia el paradigma del reconocimiento (con ideales ligados a la libertad, a la identidad y la diferencia).

estas categorías fuera de contexto, puesto que el privilegio y la opresión depende de situaciones muy específicas (por ejemplo, una mujer blanca lesbiana puede ser mejor pagada que una mujer indígena heterosexual, pero puede ser peor pagada que una mujer blanca heterosexual o que un hombre blanco en el mismo contexto laboral). (Sensoy y DiAngelo, *op. cit.*, pp. 175-177).

El estudio de la educación requiere mínimamente de teoría social y del conocimiento de los instrumentos y medios conceptuales como los revisados en este libro, en la medida en que pueden resultar útiles para nutrir y orientar la investigación educativa; requiere también ligar cada propuesta teórica al análisis social de los conflictos y debates públicos sobre la educación, en sus muchos momentos, dimensiones, ámbitos, modalidades y niveles; lo que implica no comprometerse ciegamente con las imágenes naturalizadas de lo que son la sociedad y la educación, sino cuestionar y analizar en todo momento la complejidad que da sentido y estructura al mundo socioeducativo y las relaciones entre la sociedad, la educación y la cultura.

Al sustancialismo (que muchos identifican como propio de la modernidad) en el que se podía hablar de grandes categorías como la Sociedad, la Educación, el Estado, la Familia, y otros conceptos que se suelen presentar ante nuestra vista como realidades homogéneas, bien delimitadas y fijas, a lo largo de este escrito, y con los aportes de autores como Bourdieu, Giddens, Habermas, ha de quedar claro que ya no se puede seguir hablando de las mismas sin complejizarlas y problematizarlas. Estas tres grandes nociones, particularmente la noción de Educación (así con mayúsculas, como un todo homogéneo) han de ser cada vez más desmontadas, fracturadas y cuestionadas (en la forma de prácticas sociales, por ejemplo). Hoy podemos asumir que **lo educativo**, como lo social (y en tanto hecho social), *no es una sola realidad totalizante, universal, históricamente inamovible, impermeable a la cultura, sino un conjunto plural de realidades que se conforman y constituyen en interacciones concretas*, con ritmos diferentes, que requieren ser

analizados desde una pluralidad teórica que atienda a su multidimensionalidad.

La introducción a la obra de los seis autores abordados en este capítulo y el precedente, muy lejos de ser exhaustiva, es apenas un punto de inicio en que se destacan algunos de los conceptos clave que articulan lo desarrollado por estos autores como muestra de la riqueza del pensamiento social. Esto reitera el carácter de invitación que tiene esta obra, para que estudiantes, profesores e interesados en el campo de la educación encuentren en su lectura y profundización nuevos elementos conceptuales para pensar y analizar lo educativo *en* lo social y *desde* lo social, y forjar nuevas sendas para el entendimiento del quehacer pedagógico.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

A lo largo de este capítulo hemos revisado cómo tres de los autores considerados contemporáneos de la sociología han postulado nuevas ideas, categorías y conceptos para entender el ámbito de lo social.

1. Para Bourdieu los individuos actúan en estructuras objetivas que no eligen y con las que se encuentran desde que nacen; estas estructuras son condicionantes estructurales de lo social, ¿qué implicaciones consideras que puede tener esta idea para la educación? ¿El futuro de una estudiante estará determinado por su género y su posición de origen –y por la posesión de ciertos capitales y de un *habitus*–?
2. Giddens argumentaba que las estructuras sociales no simplemente se imponen sobre los individuos, sino que estos tienen capacidades de acción y transformación de dichas estructuras, ¿cuál es la importancia de esta idea cuando pensamos en el papel social de la educación?, ¿podemos con la educación cambiar la sociedad?
3. Habermas criticaba la reducción de la racionalidad a una visión meramente instrumental, ¿consideras que en la es-

cuela actual también se ha reducido la idea de racionalidad al tipo instrumental? ¿En qué aspectos de la educación contemporánea observas que puede estar manifestándose y reflejándose este reduccionismo?

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS



Aguado, Juan Miguel, *Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación*, [en línea], Murcia, Universidad de Murcia, Facultad de Comunicación y Documentación. 2004. 251 pp. <http://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

Belavi, Guillermina y Javier Murillo, "Educación, democracia y justicia social", en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* 2016, vol. 5, núm. 1, pp. 13-34.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, comps., *La construcción social de la realidad.* 18a. reimp. Trad. de Silvia Zuleta. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2003. 233 pp. (Marxismo y sociología).

Berthier, Antonio, "La sociología de la complejidad de Niklas Luhmann", en Adriana García, comp., *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso*. México. Universidad Autónoma Metropolitana, 2003. pp. 45-57.

Bonal, Xavier, *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós, 1998. 239 pp.

Bourdieu, Pierre, *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura.* Trad. de Alicia Gutiérrez. Buenos Aires, Siglo XXI, 2010. 281 pp.

_______, *El sentido práctico*. Trad. de Ariel Dilon. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007a. 452 pp.

_______, *Cosas dichas.* 2a. ed. Trad. de Margarita Mizraji. Barcelona, Gedisa, 2007b. 200 pp. (El mamífero parlante. Serie Mayor).

_______, *Sociología y cultura*. Trad. de Martha Pou. México, Grijalbo. 1990. 228 pp.

_______, y Jean-Claude Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Ed. de Ricardo Sidicaro. Trad. de Marcos Mayer. Buenos Aires, Siglo xxi, 2003. 216 pp.

_______, y Jean-Claude Passeron, *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2a. ed. Pról. de Marina Subirats. México, Fontamara, 1995. 285 pp.

_______, y Loïc Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Trad. de Hélène Levesque Dion. México, Grijalbo, 1995. 196 pp. (Sociología).

Casillas, Miguel Ángel, *La sociología de Pierre Bourdieu*, en Adriana García, comp., *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso*. México. Universidad Autónoma Metropolitana, 2003. pp. 71-82.

Celis, Jorge Enrique y Paulo César Guatame, "La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens" en *Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea], <http://rieoei.org/deloslectores/776Celis.PDF>. [Consulta: 08 de mayo, 2018.]

Cohen, Ira, *Teoría de la Estructuración. Anthony Giddens y la constitución de la vida social*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1996. 352 pp.

Corcuff, Philippe, *Las nuevas sociologías: principales corrientes y debates: 1980-2010*. Trad. de Luciano Padilla. Buenos Aires, Siglo xxi editores, 2013. 192 pp. (Serie Sociología y Política. Rumbos Críticos).

Cristiano, Javier, "La 'teoría de la acción comunicativa' de Habermas: el problema de la racionalidad y la integración sistema/mundo de vida", en Roberto von Sprecher, coord., *Teorías sociológicas: Introducción a los contemporáneos*. Córdoba, Brujas, 2007. pp. 151-212.

Galindo, Jorge, "Retos de la interdisciplinariedad: Jürgen Habermas, entre sociología y filosofía", en Adriana García, comp., *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso*. México. Universidad Autónoma Metropolitana, 2003. pp. 59- 70.

García, Adriana, "Introducción", en Adriana García, comp., *Teoría sociológica contemporánea. Un debate inconcluso*. México. Universidad Autónoma Metropolitana, 2003. pp. 7-14.

García Canclini, Néstor, "Introducción: la sociología de la cultura", en Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*. Trad. de Martha Pou. México, Grijalbo, 1990. pp. 5-40.

Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad*. 2a. ed. Trad. de José Luis Etcheverry. Buenos Aires, Amorrortu editores, 2011. 412 pp. (Sociología).

_______, *Sociología*. 3a. ed., Vers. de Teresa Albero, Jesús Alborés, Ana Balbás, José Antonio Olmeda, José Antonio Pérez Alvajar y Miguel Requena. Madrid, Alianza Editorial, 2000. 819 pp.

_______, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Trad. de Salomón Merener, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1993. 173 pp.

_______, y Philip Sutton, *Conceptos esenciales de sociología*. Trad. de Manuel Valle Morán. Madrid, Alianza Editorial, 2015. 347 pp.

Giletta, Matías, "Introducción a la teoría sociológica de los sistemas autopoiéticos de Niklas Luhmann", en Roberto von Sprecher, coord., *Teorías sociológicas: Introducción a los contemporáneos*. Córdoba, Brujas, 2007. pp. 215-270.

Giménez, Gilberto, "La sociología de Pierre Bourdieu", en *Antología de Teoría Sociológica Contemporánea*, [en línea], sec. Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales. México. unam, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1999. <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20Sociologia%20de%20Bourdieu.pdf>. [Consulta: 06 de mayo, 2018.]

Guerra, María José, *Jürgen Habermas: La apuesta por la democracia*. Buenos Aires, emse edapp, 2015. 143 pp. (Biblioteca Descubrir la Filosofía, 35).

Gutmann, Amy, *Democratic education.* New Jersey, Princeton University Press, 1987. xii + 321 pp.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Taurus, 1999a. 517 pp.

_______, *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Trad. de Juan Carlos Velasco Arroyo. Barcelona, Paidós, 1999b. 258 pp. (Paidós Básica, 98).

_______, *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Trotta, 1998. 689 pp. (Estructuras y Procesos. Serie Filosofía).

_______, *La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Cátedra, 1989. 507 pp. (Teorema. Serie Mayor).

_______, *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Taurus, 1987. 618 pp.

_______, *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*. 2a. reimp. Vers. castellana de Antoni Domenech. Barcelona, Gustavo Gili, 1981. 351 pp.

Hernández-Prado, José, "Tradiciones de investigación y presuposiciones generales en la sociología", en *Sociológica,* 1992, vol. 7, núm. 20, pp. 147-158.

Larraín, Jorge, "Reflexiones sobre la teoría social en la actualidad", en *Economía y Política,* 2014, vol. 1, núm. 2, pp. 73-99.

Luhmann, Niklas, *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Trad. de Carlos Fortea. Introd. Joan-Charles Melich. Barcelona, Paidós, 1996. 160 pp.

Manzanos, César, "Las ciencias sociales: convergencias disciplinarias y conocimiento de fronteras. El caso de la sociología", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 2002, vol. 45, núm. 186, pp. 13-65.

Merton, Robert, "Sobre las teorías sociológicas de alcance intermedio", en Robert Merton, *Teoría y estructuras sociales*. 4a. ed. Trad. de Florentino M. Torner y Rufina Borques. México, Fondo de Cultura Económica, 1980. pp. 39-72.

Noya, Javier, *Teorías de la sociología contemporánea*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2011. 376 pp.

Ontiveros, Sofía, "Niklas Luhmann: una visión sistémica de lo educativo", en *Perfiles Educativos*, [en línea], 1997, vol. 19, núm. 78, pp. 1-16. <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207803.pdf>. [Consulta: 06 de mayo, 2018.]

OROZCO, Bertha y Claudia Pontón, coords., *Filosofía, teoría y campo de la educación. 2002-2011*. México, ANUIES / Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013. 345 pp. (Estados del Conocimiento).

ROJAS, Fabio, *Theory for the working sociologist*. New York, Columbia University Press, 2017. 232 pp.

SCRIBANO, Adrián, *Estudios sobre Teoría Social Contemporánea: Bhaskar, Bourdieu, Giddens, Habermas y Melucci*. Buenos Aires, Ediciones CICCUS, 2009. 288 pp.

SENSOY, Özlem y Robin DiAngelo, *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. 2a. ed. New York, Teachers College Press, 2017. 259 pp.

SPRECHER, Roberto von, "La teoría social de Pierre Bourdieu", en Roberto von Sprecher, coord., *Teorías sociológicas: Introducción a los contemporáneos*. Córdoba, Brujas, 2007a. pp. 13-83.

_______, "Anthony Giddens: Teoría social general y sociología", en Roberto von Sprecher, coord., *Teorías sociológicas: Introducción a los contemporáneos*. Córdoba, Brujas, 2007b. pp. 87-147.

WACQUANT, Loïc, "Introducción", en Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Trad. de Hélène Levesque Dion. México, Grijalbo, 1995. pp. 15-38. (Sociología).

YURÉN, Teresa y Mick, Carola, coords., *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México, Juan Pablos Editor, 2013. 378 pp.

ZABLUDOVKSY, Gina, "Clásicos y contemporáneos en la teoría sociológica. Entrevista con Jeffrey C. Alexander", en *Acta sociológica*, 1991, vol. 4, núm. 2-3, pp. 17-34.

ZAVALA, María Alicia y Sandra Castañeda, "Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo", en *Magíster, Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 2014, vol. 26, núm. 2, pp. 98-104.

RECURSOS WEB COMPLEMENTARIOS



Pierre Bourdieu: la teoría de los campos sociales

- ✓ Un primer acercamiento a la obra de Bourdieu puede encontrarse en la entrevista realizada por Dominique Bollinger a este autor, en 1991.
  Pierre Bourdieu. Grandes pensadores del siglo xx, [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=_BkO_wjL-LM>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Algunos puntos en común entre Durkheim y Bourdieu, pueden consultarse en los artículos de Jiménez (2012) y Morales (2009): Isabel Jiménez, "Herencia crítica: de Durkheim a Bourdieu", en *Revista de Filosofía*, [en línea], 2012, vol. 133, pp. 163-176. <http://revistas.ibero.mx/filosofia/articulo_detalle.php?id_volumen=4&id_articulo=93>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]
  Luis Carlos Morales, "Durkheim y Bourdieu: Reflexiones sobre educación", en *Revista Reflexiones*, [en línea], 2009, vol. 88, pp. 15-162. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11516/10861>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]
- ✓ Una introducción a la sociología de Bourdieu puede consultarse en: Gilberto Giménez, *Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu*, en Colección Pedagógica Universitaria, [en línea], 2002, núm. 37-38, pp. 1-11. <https://www.uv.mx/cpue/colped/N_3738/B%20Gilberto%20Gimenez%20Introduccion%202.pdf>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]
- ✓ Una síntesis de la sociología bourdieuana puede consultarse en el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, específicamente en el siguiente enlace: <http://

fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=-B&id=32>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

- ✓ Una descripción puntual de las tres formas en que Bourdieu consideraba que existe el capital cultural se puede consultar en el artículo: Pierre Bourdieu, "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica*, [en línea], 1987, vol. 2, núm. 5, pp. 1-6. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]
- ✓ Una discusión sobre la noción de clase en Bourdieu se puede consultar en: P. Bourdieu, *Sociología y cultura*, pp. 207-228. El libro completo, se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/bourdieu-pierre-sociologia-y-cultura.pdf>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ De acuerdo con Castro y Suárez (2018), el legado de Bourdieu más que un sistema teórico, representa una manera de mirar lo social y una ruta particular de hacer sociología. Para conocer la amplia influencia de los conceptos de campo y *habitus* en el contexto latinoamericano actual puede consultarse el siguiente libro: Roberto Castro y Hugo Suárez, coord., *Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana: el uso de campo y habitus en la investigación*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, [en línea], México, UNAM, 2018. pp. 11-24. <https://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/Muestra_Pierre%20Bourdieu_0.pdf>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]
- ✓ El estudio de Cerón (2016) da una buena idea de cómo han sido usados los conceptos teóricos de Pierre Bourdieu en el campo de la investigación educativa en México. Aunque su análisis se acota a revisar el contenido de los trabajos presentados en el contexto de un evento académico de gran relevancia para la comunidad de investigadores en educación en el país, sus resultados denotan la importancia de este pensador para el campo educativo actual:

> "Entre los teóricos más citados está Pierre Bourdieu quien aparece en 80 trabajos (casi el 10%), y no siempre se usa su triada conceptual sino se rescatan otros términos suyos (reproducción, violencia simbólica, dominación simbólica, etc.), y se remiten a las obras en español en la mayoría de los casos. En contraste, Piaget aparece mencionado en 39 trabajos; Vigotsky en 31; Giroux en 15; Durkheim en 9; Dewey en 6; Peter McLaren en 2, y Michael Apple en ninguno, lo que muestra la influencia que el autor tiene por encima de los mencionados" (p. 202).

El artículo completo puede consultarse en: Armando Cerón, "El uso de conceptos teóricos de Pierre Bourdieu en la investigación educativa en México", en *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, [en línea], 2016, vol. 71, pp. 192-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5744099>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

Anthony Giddens: la teoría de la estructuración

- ✓ Para acercase a Giddens, el siguiente libro ofrece un marco introductorio a la obra de este autor: Lidia Girola, coord., *Una introducción al pensamiento de Anthony Giddens*, [en línea]. <https://core.ac.uk/download/pdf/48394891.pdf>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]
- ✓ En la siguiente videoconferencia, Alfredo Andrade expone una breve síntesis de la trayectoria, contexto y obra de Anthony Giddens: <https://www.youtube.com/watch?v=SXvP4t7RGUU>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ En el texto de Andrade (1999), pueden consultarse los antecedentes y los conceptos centrales de la teoría de la estructuración, entendida como marco conceptual y analítico de la forma en que los seres humanos producen, reproducen y transforman la sociedad a través de sus prácticas sociales.

  Alfredo Andrade, "La fundamentación del núcleo conceptual de la teoría de la estructuración de Anthony

Giddens", en *Sociológica*, [en línea], 1999, vol. 14, núm. 40, pp. 125-149. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/519>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

✓ Para profundizar en el concepto de reflexividad en Giddens puede consultarse el artículo de Gaitán (2015). De acuerdo con este autor (p. 15), la reflexividad cumple con, al menos, tres funciones distintas: *1)* eslabón entre el obrar del agente y sus rutinas que facilita la recursividad de la vida social.; *2)* eslabón entre las rutinas y las instituciones y *3)* eslabón entre nuevo conocimiento y la reproducción social.
Pablo Gaitán, "Usos y límites de la reflexividad en la obra de Anthony Giddens", en *Acta Sociológica*, [en línea], 2015, vol. 67, pp. e1-e23. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018660281500016X>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

✓ Una discusión del estatuto privilegiado que le otorga Giddens a la agencia, aun cuando su intención es la de escapar al dualismo acción-estructura, puede consultarse el artículo de Ortiz (1999).
Luis Ortiz, "Acción, Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, [en línea], 1999, vol. 6, núm. 20, pp. 57-84. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=10502002>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

✓ Para conocer más acerca de las limitaciones de la teoría de la estructuración puede consultarse el artículo de García (2009):
Alfredo García Andrade, "La teoría de la estructuración y su observación desde la acción: los límites del análisis", en *Estudios Sociológicos*, [en línea], 2009, vol. 79, pp. 31-61. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/519>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

Jürgen Habermas: La teoría de la acción comunicativa

- ✓ Una reseña biográfica y de acceso amable a la obra de Habermas puede consultarse en: María José Guerra, *Jürgen Habermas: La apuesta por la democracia*. Buenos Aires, EMSE EDAPP, 2015. (Biblioteca Descubrir la Filosofía, 35). <https://drive.google.com/file/d/1yCtlgDimdjGc7ESkNAV9xDTaiF_uov8F/view>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Para profundizar en el pensamiento de Habermas, en el artículo titulado "La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos" (Solares, 1996), se realiza un interesante recorrido de la propuesta teórica habermasiana a partir de tres ángulos: a) un esbozo de una teoría de la racionalidad; b) la construcción de un concepto de sociedad en dos niveles, "sistemas y mundo de la vida", y c) la fundación de una teoría de la modernidad.
  Blanca Solares, "La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos", en *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, [en línea], 1996, vol. 41, núm. 163, pp. 9-33. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/49649/44669>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]
- ✓ En su libro titulado *Ciencia y técnica como ideología*, disponible en la RUA de la UNAM, Habermas (1986) sostiene que la racionalidad es un proyecto histórico social en donde se ponen de manifiesto los intereses dominantes de la sociedad que devienen en la imposibilidad técnica de la realización de la autonomía y de la capacidad de decisión sobre la propia vida.
  Jürgen Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*, [en línea], Madrid, Tecnos, 1986. <http://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/5482/ciencia-y-tecnica-como-ideologia>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]
- ✓ Para profundizar en la noción de acción en Habermas puede consultarse el artículo de Hülsz (1980), disponible

en el RUFFYL de la UNAM. En este se realiza una distinción de los conceptos de acción dramatúrgica, acción normativamente regulada, acción comunicativa y acción teleológica.
Enrique Hülsz, "Comunicación Jürgen Habermas", en *Perspectiva. Nuevo Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, [en línea], 1980, vol. 2, pp. 9-13. <http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/5756/03_Perspectiva_02_1980_H%C3%BClsz_Enrique_9-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

- ✓ Para profundizar en la noción de democracia de Habermas, puede consultarse el artículo de Vergara (2005): Jorge Vergara, "La concepción de la democracia deliberativa de Habermas", en *Quórum Académico*, [en línea], 2005, vol. 2, núm. 2, pp. 72-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199016762004>. [Consulta: 09 de mayo, 2018.]
- ✓ La relevancia de la democracia en la propuesta habermasiana es reconocida en palabras del propio Habermas, en el siguiente fragmento de una entrevista que se le realizó en el 2007: "Jürgen Habermas Interview". <https://www.youtube.com/watch?v=jBl6ALNh18Q&feature=youtu.be>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Son muy diversos los aportes de Habermas a la educación. Como ejemplo, en la siguiente conferencia a cargo de Claudia Pontón, titulada "El pensamiento de Habermas", se ofrece una interesante aproximación a la obra de este autor como marco analítico y de inteligibilidad para el examen de lo educativo, desde un punto de vista hermenéutico. <https://www.youtube.com/watch?v=-nTBdezQgi4>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ En el artículo de Gómez y Peñalosa (2014) se establecen algunos puentes entre la teoría de la acción comunicativa y la didáctica:
  Leonardo Gómez y Gonzalo Peñaloza, "Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación", en *Praxis y Saber*, [en línea], 2014, vol. 5, núm. 9, pp. 13-29.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247213002>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

- ✓ Una aproximación a las relaciones entre los conceptos de educación y democracia puede consultarse en el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, específicamente, en el siguiente enlace: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=53> [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Para conocer más sobre algunas de las tesis básicas de la posmodernidad puede consultarse el video titulado “Los posmodernos”: <https://www.youtube.com/watch?v=5Z63wkaBl-s>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

IV

LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN: ENTRE EL CONSENSO, EL CONFLICTO, LO LOCAL Y LO DIVERSO

IRÁN GUERRERO



INTRODUCCIÓN

En 1986 Manolo se graduó como Maestro en Ciencias Sociales. Su padre, quien trabajaba en una cervecera y no concluyó la primaria expresó: "Manolo, tú has estudiado primaria, secundaria, bachillerato, universidad y ahora esta cosa que se llama maestría. Hablas muy bonito; no dices haiga, como yo, y estoy muy orgulloso… Pero tengo una duda: ¿por qué carajos soy yo, casi un analfabeto, quien te presta dinero para la cuota inicial de tu auto?".[1]

Los autores del artículo que dan voz al papá de Manolo, recuerdan que él demanda una de las promesas incumplidas de la educación: la movilidad social, la mejora económica. Se han creado amplias **expectativas acerca del poder de la educación** para aminorar todo tipo de problemas sociales como la pobreza o la desigualdad, o bien, para impulsar el desarrollo económico de los países.[2] Para organizaciones internacionales

[1] Camila Gómez, Agustina Gallego y Carlos Sánchez, "La promesa incumplida. Educación y movilidad social" en *Revista Nexos*, [en línea], p. 1.

[2] Vasiliki Kantzara, "Social Functions of Education" *en Blackwell Encyclopedia of Sociology*, p. 2.

como la UNESCO y la OCDE, la educación es causal del crecimiento social, el desarrollo democrático y la cohesión social. Este tipo de expectativas han impulsado la institucionalización de la educación a través de la inversión económica de los países en la creación de sistemas educativos o en la ampliación de cobertura de servicios educativos. Sin embargo, los resultados no han sido los esperados. Desde 1971, la OCDE reconoció "que el gasto en educación no había representado mejoramiento alguno en el crecimiento económico ni en la igualdad social".[3]

Muchas personas esperaban que las escuelas fuesen el medio para que el mérito, el talento y el esfuerzo reemplazaran los privilegios y la herencia. Se pensaba que la educación originaría el progreso de la sociedad. En oposición a esta creencia, los análisis educativos sociológicos han demostrado que la educación actúa más como filtro de selección, como un agente clasificador. La sociología de la educación también ha demostrado que **la educación no necesariamente ocasiona el desarrollo económico o la movilidad social.**

A partir de las afirmaciones previas, cabe cuestionar: si la educación no ocasiona el progreso económico o la movilidad social que las personas esperan, ¿por qué seguimos alentando a la gente a que se forme a través de diferentes opciones educativas?

La respuesta no es simple. Un camino posible es comprender por qué la relación entre educación y sociedad no es causal e hipotetizar sobre el significado de la conjunción "y" que las une. Para ello, es indispensable hacer un recorrido por los diferentes enfoques teóricos emanados de la sociología de la educación. Dicho recorrido permitirá identificar las **funciones que se han atribuido a la educación** (centralmente entendida como escolarización) a partir de las definiciones prevalecientes sobre sociedad en diferentes momentos y condiciones históricas. Este recorrido pretende problematizar las funciones

[3] Gilberto Guevara y Patricia de Leonardo, *Introducción a la teoría de la educación*, p. 81.

que tradicionalmente se han atribuido a la educación para responder crítica y reflexivamente: ¿qué aporta la educación a las sociedades? ¿Qué funciones cumple la educación que recibió Manolo? ¿Contribuye al desarrollo del país aun cuando Manolo no logra mejorar su ingreso o condiciones de vida?

En el presente capítulo se describen y analizan las funciones que se han atribuido a la educación desde diferentes perspectivas teóricas que se han agrupado con fines organizativos de este capítulo en cuatro grandes grupos: **consenso, conflicto, aproximaciones a lo local y aproximaciones diversificadas**. Uno de los propósitos de este texto es demostrar que se requiere una mirada compleja, que dé cabida a una noción de sociedades cambiantes para entender cómo los procesos educativos pueden influir en las mismas, en las personas y en sus oportunidades de originar nuevas configuraciones sociales.

¿PARA QUÉ LE SIRVE LA EDUCACIÓN A LA SOCIEDAD? FUNCIONES ACTUALES DE LA EDUCACIÓN Y SU PROBLEMATIZACIÓN

La noción de **función** es de utilidad para responder a la pregunta clave: ¿qué logros pretende alcanzar la educación y de qué manera estos logros contribuyen, enriquecen o modifican lo social?[4]

Cuestionar la función de la educación en las sociedades ha sido una tarea clásica de diferentes sociólogos. Para casi todos ellos, los procesos educativos, en tanto procesos sociales, cumplen diferentes funciones que varían en el tiempo y el espacio. Por ejemplo, en la antigua Esparta la educación tenía una función militar. En la Edad Media era relevante la función religiosa de la educación, pues el sistema educativo tenía el propósito básico de formar sacerdotes para garantizar la continuidad de la Iglesia.[5]

[4] V. Kantzara, *op. cit.*, p. 2.
[5] Peter Musgrave, *Sociología de la educación*, p. 328.

Robert Merton, en 1964, distinguió entre **funciones sociales manifiestas y latentes**. Las funciones manifiestas son las consecuencias observables que contribuyen al ajuste y adaptación de los sistemas que son buscadas y reconocidas, por ejemplo, la formación de ciudadanos. Mientras que las funciones latentes no se buscan ni son reconocidas. Merton[6] distinguía entre la función académica, la distributiva, la económica y la socialización política de la educación. Estas funciones manifiestas suelen encontrarse en la normatividad y legislación vigente.[7]

La función **académica** alude al proceso de interiorización de valores, normas y códigos del entorno social; la **distributiva** está relacionada con el acceso de los individuos a los satisfactores sociales. La función **económica** permite la inserción del individuo al trabajo al inculcarle las habilidades, destrezas y conocimientos que le brinda la educación formal y que le permiten participar de éste. Finalmente, las funciones de **socialización** política remiten al desarrollo de hábitos de convivencia social y de adaptación de los individuos a la estructura social o a ciertos modos políticos de pensar.[8]

Esta no es la única clasificación de las funciones de la educación. De acuerdo con Musgrave[9] a la educación en Gran Bretaña de la época de los setenta se le podían adscribir cinco funciones distintas: *1)* la función **política** (para preservar el sistema de gobierno), *2)* la función **económica** (proporcionar educación para formar recursos humanos cualificados), *3)* la función de **selección social** (para filtrar a los individuos que se destaquen del conjunto de la población), *4)* la función de **transmisión** de la cultura de la sociedad (para promover su conservación) y, *5)* la promoción de la **innovación** (para promover el cambio social necesario).

[6] Robert Merton, *apud* Carlos Torres, "Ideología, educación y reproducción social", p. 1.

[7] *Ibid.*, p. 2.

[8] *Idem.*

[9] Peter Musgrave, *Sociología de la educación*, p. 329.

Es innegable que la educación sí cumple funciones en las sociedades: "los procesos educativos influyen en las maneras en que la gente piensa, vive y trabaja en su lugar en la sociedad y en sus oportunidades de éxito o fallo".[10] Pero también es innegable que la comprensión de las funciones que la educación cumple se ha ido ampliando. Las funciones **ideológica**, política y social son clasificadas como **funciones macro de la educación**, puesto que explican su relación con otros elementos del conjunto social; por ejemplo, cómo la escuela se relaciona con la movilidad social, las tasas de rendimiento que se obtienen de las inversiones educativas, o cómo la educación contribuye al desarrollo de los sectores productivos. Estas perspectivas sobre las funciones macro de la educación predominaron en los sesenta y setenta debido a la influencia del estructural-funcionalismo. Se sustentaban en las teorías del capital humano que depositaban en la educación la posibilidad de ocasionar el desarrollo económico de los países y buscaban verificar el cumplimiento de las funciones mediante mediciones a gran escala.

Sin embargo, otro enfoque que pone atención en las **funciones micro de la educación** cobró relevancia en la década de los ochenta. Este enfoque enfatiza la importancia de analizar cómo actúan las escuelas y las influencias que ejercen en los individuos y, por lo tanto, en las sociedades. Pone más atención en los aspectos y problemáticas micro de las instituciones y planteles educativos, la manera en que interactúan maestros y alumnos en el aula, o cómo se etiqueta y clasifica a los alumnos. Estas perspectivas se enriquecieron a partir de investigaciones de corte cualitativo que empleaban la observación participante o las aproximaciones etnográficas[11] y que cuestionaron los supuestos establecidos por la sociología clásica.

[10] Alan Sadovnik, "Sociology of Education" en *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*, p. 735.

[11] Felipe Martínez, *La sociología de la educación. Breve panorama y bibliografía*, p. 8.

A continuación, se describen las funciones macro y micro de la escuela y la educación que propone Sadovnik.[12]

Las **funciones macro** se refieren a las grandes funciones que se han atribuido a la educación: ajuste social, preservación y cohesión social, reproducción social, renovación y cambio social, movilidad social y dominación social. Estas funciones a veces se encuentran presentes en los discursos que relevan el papel de la educación para un país; las funciones macro son:

- **Ajuste social**. En las escuelas los estudiantes aprenden información, conocimiento y habilidades para adaptarse completamente a la sociedad. La educación, por lo tanto, tiene el propósito de que las personas asimilen estos aspectos para que logren integrarse socialmente. Esta visión predomina en los autores clásicos de la educación, por ejemplo, Durkheim.

- **Preservación y cohesión social**. Para Durkheim, la relación entre individuo y sociedad se forja a través de *1)* la consciencia y *2)* la participación en la división orgánica del trabajo. Para desarrollar la consciencia moral o ética, los individuos deben restringirse o adaptarse a las costumbres o los códigos de conducta. La participación en el trabajo se logra a través de la cognición, de los conocimientos que se adquieren y de la disposición de ser parte de una colectividad. Este comportamiento está definido por reglas y normas; por lo tanto, las escuelas pueden forjar identidades sociales si promueven el seguimiento de las normas y forman a los individuos para esto. Las personas formadas, de este modo, tienen formas similares de pensar y actuar, lo que hace posible la sociedad.

- **Reproducción social**. Este paradigma surge con Bourdieu en 1977 como una crítica al estructural funcionalismo. Este

[12] A. Sadovnik, *op. cit.*, pp. 3 y 4.

y otros autores (Passeron, Bowles y Gintis, Willis, Bernstein), señalaron que las relaciones sociales se caracterizan por la explotación y las relaciones desiguales de poder. La escuela, desde la perspectiva marxista, no es una institución neutra, sino un mecanismo que promueve las ideologías capitalistas que produce trabajadores para este sistema. Para ello, cumple funciones de socialización, selección y legitimación de la formación de individuos. Esta perspectiva además documenta cómo el capital social y cultural que los jóvenes heredan de sus familias influye en el logro escolar. La escuela legitima el éxito o fracaso escolar, al promover que los estudiantes fallen debido a su falta de esfuerzo y habilidades. Esta creencia, sin embargo, limita el reconocimiento de que existen otros factores que pueden influir en el fracaso social y que no necesariamente son individuales.

- **Renovación y cambio social.** Después de los ochenta también se cuestionó el enfoque de la reproducción lo que dio paso a reconocer la posibilidad de actos de resistencia en los individuos (Giroux, Apple, Freire). Se aprecia el poder de agencia de las personas, pues estas aprenden habilidades y conocimientos que les permiten comprender las relaciones de poder y emprender acciones transformadoras. La escuela se constituye en un espacio de formación de pensamiento crítico que permite a los individuos cuestionar el orden establecido y formarlos como agentes de posibles transformaciones.

- **Movilidad social.** Aunque existen posiciones a favor y en contra de esta función, se reconoce, en términos generales, que la educación está relacionada con la movilidad social, al promover ciertos patrones de selección (no necesariamente para promover movilidad social ascendente). La escuela funciona como un mecanismo específico que alienta la competencia y promueve la selección de individuos, por ejemplo, cuando expulsa personas del sistema escolar formal.

- **Dominación social.** Weber analizó cómo las instituciones educativas se relacionan con la dominación (el término que este autor empleaba era *hierocracia*) pues los individuos educados o cultivados son los que forman parte de los grupos que ejercen poder. También este autor analizó cómo los títulos educativos sirven como credenciales que reemplazan a los títulos aristocráticos.[13] Otros autores, como Margaret Archer, han indagado sobre cómo algunos grupos altamente escolarizados de las clases medias han obtenido poder político al controlar la educación en países como Francia y Gran Bretaña. Algunos de estos individuos han logrado establecer sistemas educativos nacionales en estos países.[14]

Como se señaló previamente, existen otras funciones en los efectos que la educación produce en los individuos, por ello se les denomina funciones micro. Se describen a continuación:

- **Función socializadora**. Esta función la propuso Durkheim en los inicios de la Sociología de la Educación. La educación califica y selecciona a los estudiantes para continuar con los estudios, ejercer una profesión o determinar su papel o función en la sociedad. Para lograrlo, los integrantes de la sociedad aprenden en la escuela (a través de la enseñanza y el control de conducta) a internalizar normas y valores comunes que contribuyen a la cohesión y preservación social.

- **Función acreditadora**. La escuela enseña los aspectos cognitivos, personales; así como las habilidades que servirán a los futuros ciudadanos. Estas habilidades son examinadas y certificadas por las escuelas. Weber analizó este modo de operar de la educación; Parsons retoma también el supuesto de la función certificadora de la educación para lograr la movilidad social.

[13] V. Kantzara, *op. cit.*, p. 5.
[14] F. Martínez, *op. cit.*, p. 9.

- **Función de selección o asignación**. Las escuelas cumplen con una función de selección: son filtros de los estudiantes y los evalúan en función de sus características sociales como el género o la clase social. Esta función ha sido duramente criticada pues contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales. Bourdieu documentó cómo esta función educativa opera en función del origen socioeconómico de los estudiantes y sus familias.

- **Función identificatoria**. Las escuelas tienen la función de crear una identidad nacional homogénea al enseñar componentes de ciudadanía a las personas. En la escuela aprendemos a identificarnos como parte de ciertos grupos sociales.

Como podemos apreciar en el ejemplo de las funciones de la *escuela*, el concepto y las funciones que se atribuyen a la *educación* no son estables. La función de la educación que imaginó Durkheim en el siglo XIX no fue la que imaginó Bourdieu en el siglo XX. *Las funciones se modifican en diferentes sociedades o tiempos, pero también varían debido a las tendencias políticas y los enfoques teóricos dominantes* como se analizará en los siguientes apartados.

MOMENTOS HISTÓRICOS CLAVE PARA EL ANÁLISIS SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Las funciones de la educación mencionadas en el apartado anterior se han ido construyendo y modificando a través del tiempo y los diferentes acontecimientos sociales. En ciertos momentos históricos se desarrolló una visión optimista sobre las funciones de la educación, como en los años sesenta ante la propuesta teórica que postulaba la importancia de invertir en el capital humano. Sin embargo, los hechos y la investigación demostraron que la educación, entendida como escolarización, no necesariamente cumplía con la función económica o de movilidad social esperada. Eso motivó a

cuestionar y enriquecer esa visión optimista mediante la construcción de explicaciones teóricas alternativas.

Con la finalidad de poder comprender mejor estas transformaciones y contextualizar las **diferentes perspectivas sociológicas** que han abordado la relación entre sociedad y educación, se presenta un recuento breve de algunos momentos históricos que han sido clave para la educación.

Antes del siglo xx: por varios siglos la educación estuvo bajo el control de la Iglesia o de las llamadas universidades. A partir del siglo xvii y xviii comenzó a privar la idea de que proveer educación era una obligación del Estado. Fue en el siglo xviii cuando tuvo lugar la **Revolución Francesa** (1789-1799); bajo esta influencia, apareció la idea de Estado-nación que alentaba la posibilidad de soberanía de los pueblos (antes dominados por las monarquías) y la idea de pertenencia común a una nación. En esta época comenzaron a configurarse algunos sistemas escolares nacionales;[15] y a institucionalizarse otros en varios países de Europa, Escandinavia y Norteamérica.[16]

Augusto Comte, un francés considerado el fundador de la sociología y del positivismo, nació en el siglo xviii, vivió parte del siglo xix (1798-1857) y fue precursor del análisis de lo social. Emile Durkheim (1858-1917), también de nacionalidad francesa, influenciado por el positivismo de Comte, propuso el abordaje de la educación como fenómeno u objeto de estudio. Durkheim nació en el siglo xix y vivió la transición al siglo xx, en cuyos inicios se desarrolló la Primera Guerra Mundial (1914-1918). En esta época también tuvo fuerte presencia el socialismo de Marx, quien vivió entre 1818 y 1883. Recordemos que Weber y Durkheim vivieron los efectos de la guerra. El contexto histórico de vida de estos personajes explica por qué la disciplina de la sociología inicia su desarrollo a finales del xix, pues en estos años comenzaban a hacerse evidentes los problemas de la industrialización y la urbanización,

[15] G. Guevara y P. de Leonardo, *op. cit.*, p. 35.
[16] V. Kantzara, *op. cit.*, p. 2.

y se desarrollaba una fuerte creencia en las posibilidades que ofrecía la educación a los ciudadanos de Europa y los Estados Unidos. Los sociólogos clásicos conservaban la esperanza de que a través de la educación los ciudadanos conservaran el control de la sociedad y su libertad.

Durante el siglo XX: la institucionalización de la educación continuó en Europa en este siglo y durante el siglo XX. Fue en este siglo cuando inició la institucionalización de la educación en México con la creación de la SEP en 1921. El hecho de que cada vez más niños acudieran a las escuelas marcó el inicio del análisis de la relación entre escuela y sociedad.[17]

En este siglo, durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), la actividad científica se vio forzada a detenerse en Europa. En contraste, se acentuó dicha producción en los Estados Unidos; en la sociología surgió el **funcionalismo**, centralmente representado por Parsons. A inicios de 1950, tanto en la sociología como en las ciencias sociales, prevalecía el **neopositivismo**, una filosofía de la ciencia que se adaptaba sin demasiada reflexión al estudio sobre los seres humanos.[18]

El neopositivismo comenzó a cuestionarse a finales de los cincuenta e inicios de los sesenta cuando entraron en crisis las corrientes teóricas que se habían sustentado en este campo; por ejemplo, el funcionalismo en el campo de la sociología y el conductismo en la psicología. Los cuestionamientos provinieron del terreno filosófico y político. Parsons que había sentado bases importantes para la investigación cualitativa, fue cuestionado debido a que su enfoque teórico no contemplaba la posibilidad de conflicto o a los grupos considerados como minoritarios.[19] En este marco, surgen corrientes epistemológicas alternativas como el interaccionismo simbólico, la sociología fenomenológica, la etnometodología, etc., las cuales se relacionan con la hermenéutica; mientras que las diversas

[17] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 735.

[18] F. Martínez, *op. cit.*, p. 3.

[19] Maureen McMahon,"Structural Functionalism" en *Research Starters Education*, [en línea], p. 5.

tendencias neomarxistas y críticas se relacionan con la corriente dialéctica.[20]

Después de la Segunda Guerra Mundial los sistemas educativos se expandieron. Por la misma época, a finales de los cincuenta e inicios de los sesenta, se desarrollaron varios trabajos de corte económico para analizar si la educación era una inversión o un gasto, así como el papel que desempeñaba en el desarrollo económico de los países. Surgió entonces el **enfoque del capital humano** propuesto por Schultz que destaca la importancia de invertir recursos económicos en la formación de capital humano que contribuyera al desarrollo económico de los países, enfoque cuya influencia aún prevalece en nuestros días. Para analizar los resultados educativos a gran escala se realizaron amplios estudios cualitativos, por ejemplo, el reporte Coleman de 1966.

Sin embargo, los resultados educativos eran considerados pobres en relación con el desarrollo y la prosperidad, dos propósitos que se habían atribuido a la educación en ese tiempo.[21] De acuerdo con Guevara y de Leonardo: "diez años después (de 1961) la misma OCDE reconocía que el gasto en educación no había representado mejoramiento alguno en el crecimiento económico ni en la igualdad social".[22]

La sociología de la educación, que hasta entonces había tratado de analizar de manera causal la relación entre educación y sociedad, sufrió cambios radicales en estas décadas. Hasta antes de los sesenta la mayor parte de los sociólogos compartían el optimismo acerca del rol favorable de la educación en las sociedades modernas. Analizaban temáticas como la socialización de los niños, la escuela como organización social o los efectos de la escolarización en las oportunidades de los estudiantes.[23]

A partir de mediados de los años sesenta hubo una masiva expansión de la sociología en Inglaterra y, al mismo tiempo, la sociología se estableció en los *Colleges* y departamentos e

[20] F. Martínez, *op. cit.*, p. 4.
[21] V. Kantzara, *op. cit.*, p. 2.
[22] G. Guevara y P. de Leonardo, *op. cit.*, p. 81.
[23] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 735.

Institutos de Educación de Europa.[24] Sin embargo, los cuestionamientos surgieron y con ellos, nuevos enfoques teóricos. En esa misma década, los sociólogos de la educación "comenzaron a dudar que las escuelas, por sí mismas, pudieran resolver los problemas sociales, especialmente los económicos o de desigualdad social".[25]

A finales de los sesenta y principios de los setenta, surgieron numerosos movimientos sociales en el mundo; como ejemplo se pueden mencionar a París y México. Además, se agudizó el crecimiento demográfico y las crisis económicas.[26] En la sociología aparecieron nuevos enfoques que analizarían la reproducción social, el ejercicio del poder y que proponían nuevos acercamientos a las aulas.

Ante el panorama anterior, el objeto de estudio de la Sociología de la Educación se modificó a través del tiempo; por lo tanto, también el análisis del vínculo entre educación y sociedad, y la construcción conceptual de ambos términos se ha ido transformando como se describirá en el siguiente apartado.

Surgimiento y evolución del análisis sociológico de la educación

El análisis sociológico de la educación lo podemos rastrear desde Comte, quien, a partir de las influencias del positivismo, propuso el estudio científico de la sociedad. Durkheim también desempeñó un papel clave para la constitución de la sociología como ciencia, al proponer a la sociología y no a la pedagogía como la verdadera ciencia de la educación. Tal como se aborda en el capítulo II de este libro, los trabajos de Durkheim permitieron que la sociología comenzara a construir sus propios métodos y no sólo los importara desde las ciencias naturales. Sin embargo, *el análisis sociológico de la edu-*

[24] F. Martínez, *op. cit.*, p. 8.
[25] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 735.
[26] G. Guevara y P. de Leonardo, *op. cit.*, p. 70.

cación ha evolucionado notablemente: ya sea desde metodologías cualitativas, cuantitativas o comparadas, la sociología de la educación ha provisto aportaciones valiosas para comprender las realidades educativas; se ha constituido como una importante fuente de información de los docentes actuales y en formación, así como de los diseñadores de políticas educativas.[27]

La **sociología de la educación** ha contribuido a la comprensión de los procesos educativos al analizar centralmente la relación entre la educación y la sociedad en diferentes momentos históricos y espacios;[28] centralmente ha concentrado su análisis en la escuela y su relación con otras instituciones y la sociedad en general.[29] La sociología de la educación examina las maneras en que las escuelas y los procesos educativos afectan a los individuos y grupos, así como la influencia en sentido opuesto. Existen tres grandes tendencias en la sociología de la educación que analizan lo que ocurre dentro de la escuela:

1. La **sociología educativa** estudia la parte programática de la educación (selección y planificación de contenidos, comportamientos, objetivos) determinados socialmente y legitimados por el Estado para la formación de ciudadanos (lo más apegado a lo escolar).
2. La **sociología del sistema educativo** estudia el sistema educativo como institución. Por ejemplo, al abordar fenómenos como la admisión, tránsito, trayectorias escolares y laborales, elección de carreras, graduados, fenómenos como deserción, abandono, educación formal y no formal, políticas, educación con personas jóvenes y adultas.
3. La **sociología educacional** estudia las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pone énfasis en

[27] Lawrence Saha, "Sociology of Education" en *21st Century Education: A Reference Handbook*, p. 306.
[28] Alexis Rojas-León, "Aportes de la sociología al estudio de la educación" en *Revista Educación*, pp. 36 y 56.
[29] Jennifer, Kretchmar, "Sociology of Education" en *Sociology of Education–Research Starters Education*, [en línea], p. 1.

los elementos psicológicos y sociales que tienen relación con la práctica educativa (por ejemplo, violencia, deserción).[30]

A pesar de que la sociología de la educación ha centrado sus esfuerzos en la escuela, los sociólogos educativos se interesan por la relación que existe entre el aprendizaje y las variables que caen fuera del control del individuo y de la escuela, como el panorama familiar, la raza, el acceso a recursos, la clase social. La sociología de la educación analiza de manera amplia, las oportunidades que los procesos educativos brindan a las personas, sus oportunidades de éxito o fracaso o cómo la educación modifica la manera en que la gente piensa, vive y trabaja.[31]

La sociología de la educación es un campo de estudio relativamente nuevo. Sus orígenes se remontan al siglo XIX con los trabajos de Marx, Durkheim y Weber. Pero fue durante el siglo XX cuando la sociología de la educación enriqueció sus aproximaciones metodológicas. Debido a las dos guerras mundiales, así como a las crisis económicas de los años 29 y 30, la sociología de la educación se desarrolló con más fuerza en Estados Unidos que en Europa. En este país se crearon departamentos, cátedras, publicaciones periódicas especializadas, cátedras, institutos que acogían a científicos europeos que emigraron de su continente; lo que contribuyó a la institucionalización de la sociología durante la primera mitad del siglo XX. La Escuela de Chicago fue la pionera en la sociología mundial.[32]

Durante la primera mitad del siglo XX, la sociología estuvo marcada por una fuerte impronta **positivista**, heredada por los modos de hacer ciencia de las naturales. En la segunda mitad de este siglo, durante la década de los sesenta comenzaron a surgir otros paradigmas, que cuestionaban la metodología y aproximaciones de corte positivista.

A partir de 1950, los sociólogos de la educación comenzaron a estudiar de manera sistemática a las instituciones

[30] A. Rojas-León, 2014, *op. cit.*, pp. 51 y 52.
[31] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 735.
[32] F. Martínez, *op. cit.*, p. 3.

educativas[33] y consideraban que podían mejorar la educación a través de la aplicación de la teoría científica y la investigación. La característica distintiva de la sociología de la educación era el **empirismo**, es decir, la recopilación de datos empíricos situados en un contexto teórico con la finalidad de construir un conjunto lógico de conclusiones.[34]

La sociología de la educación empleaba los métodos empíricos para entender cómo las escuelas se relacionan con la sociedad, cómo los grupos y las personas interactúan con las escuelas y cuáles son los efectos de la escolarización en los grupos de niños. Los resultados obtenidos desde este enfoque intentaban ser objetivos y científicos. Esta aproximación sociológica a la educación fue crucial porque arribó a conclusiones a partir de observaciones focalizadas y probadas. Sin este análisis, no se conocería lo que ocurre y, por lo tanto, no se podría inferir lo que debe convertirse en realidad.[35]

Entre 1960 y 1980 **se intensificó el cuestionamiento a las preguntas sobre la relación entre educación y sociedad**, lo que permitió que en esas décadas se conformara gradualmente la sociología de la educación como disciplina.[36] En el caso mexicano los primeros estudios sobre sociología se realizan entre 1930 y 1950, pero no relacionados con educación. Estos comienzan a surgir entre 1980 y 1994. Los primeros seminarios en sociología de la educación se dictaron hasta los años setenta. Cabe señalar que en los años sesenta la sociología de la educación se separa de la pedagogía y la didáctica para centrarse en otra práctica de producción del conocimiento, asimismo se aleja de las orientaciones filosóficas generales de la pedagogía universitaria y se comienzan a incorporar enfoques socioeconómicos. En esta época en México comienza a institucionalizarse la investigación educa-

[33] J. Kretchmar, *op. cit.*, p. 1.
[34] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 735.
[35] *Idem.*
[36] V. Kantzara, *op. cit.*, p. 2.

tiva e inicia el trabajo interdisciplinar de la sociología con la pedagogía, antropología y economía.[37]

Hasta 1970 los métodos cuantitativos dominaban este campo, principalmente en los Estados Unidos de Norteamérica. Los estudios se basaban en el análisis con sofisticadas técnicas estadísticas de datos a gran escala recopilados por organizaciones como el *National Opinion Research Center* de la Universidad de Chicago y el *National Center for Educational Statistics*. El propósito de este tipo de investigación era examinar las relaciones entre variables independientes, como los efectos de la escolarización en los resultados económicos y educativos, con variables dependientes que eran controladas dentro y fuera de las escuelas. Estos análisis intentaban explicar la variación en el logro académico entre diferentes grupos basados en la raza, la clase social, etnia, género, edad, capacidades diferenciadas u otros; asimismo, intentaban examinar los efectos de las escuelas entre estos grupos de población al comparar las diferentes escuelas (por ejemplo, públicas o privadas).[38]

La principal técnica de investigación de esta orientación era la encuesta social o basadas en grandes poblaciones, por medio de cuestionarios cerrados. Esta perspectiva macro se interesa ante todo por la explicación de la relación de los fenómenos educativos con otros elementos dentro del conjunto social, particularmente con cuestiones de estratificación y movilidad sociales; por ejemplo, en qué medida la escuela contribuye a disminuir o a aumentar las desigualdades; por qué el resultado de los estudiantes dentro de la escuela está condicionado o determinado por ciertas variables del entorno social; en qué medida la educación es funcional o disfuncional para el sistema económico al preparar mano de obra calificada acorde a los valores, aptitudes, o elementos ideológicos congruentes del sistema económico.[39]

[37] Josefina Granja, "La sociología de la educación en México: trayectorias teóricas y de problematización 1960-1990" en *Revista de Educación*, p. 74.
[38] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 740.
[39] F. Martínez, *op. cit.*, p. 8.

Este tipo de investigación fue importante para proporcionar evidencia de los efectos de la escuela y de factores externos a la misma que influían en el aprendizaje. Sin embargo, surgieron argumentos en contra debido a que este tipo de investigación no daba cuenta de las razones o circunstancias que originaban estos efectos ni de los procesos internos de las escuelas. La investigación cualitativa ofreció entonces aproximaciones complementarias como los métodos etnográficos para entender lo que ocurría en las escuelas. Dentro de la investigación cualitativa en sociología de la educación algunas aproximaciones insistían en la objetividad y análisis de causalidad rigurosos, pero también se encuentran otras variantes más vinculadas a las tradiciones interpretativas, como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, hermenéutica, postmodernismo, feminismo, teoría crítica y estudios culturales, las cuales rechazan las nociones postpositivistas de rigor científico.

Entre las principales técnicas de este tipo de investigación se encuentran los estudios de caso de actividades en desarrollo, para los cuales se emplea la observación participante o las grabaciones de audio o video para la construcción de cuidadosas descripciones de tipo etnográfico. Esta serie de trabajos, surgida centralmente en Inglaterra, brinda un acercamiento a las problemáticas micro e internas de las instituciones y planteles educativos, a las interacciones entre maestros y alumnos en el aula, a las percepciones, influencias, construcción de significados.[40]

Tanto las orientaciones cuantitativas como cualitativas han enfrentado fuertes críticas. Sin embargo, es innegable que la diversidad de trabajos de sociología de la educación que se han producido desde ambas orientaciones ha contribuido a una mejor comprensión de los problemas educativos. Ya sean estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos, la investigación en sociología de la educación ha sido invaluable para el diseño de políticas públicas.[41]

[40] F. Martínez, *op. cit.*, pp. 6-8.
[41] A. Sadovnik, *op. cit.,* p. 740.

ENFOQUES TEÓRICOS PARA ANALIZAR LAS FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN: TRANSICIONES DEL CONSENSO AL CONFLICTO, A LO LOCAL Y LO DIVERSO

En este apartado se describen los enfoques teóricos que han analizado el vínculo entre educación y sociedad y que han enriquecido el campo de la sociología de la educación. Se describirán los principales postulados, autores y cómo cada uno de ellos estudia la educación desde una diferente perspectiva.

Es pertinente recordar que un enfoque teórico tiene una función explicativa; si bien algunos representantes de estas corrientes pueden haber tomado alguna postura política y haber actuado en consecuencia, no todos ellos han tenido el propósito de cambiar a las sociedades sino de comprenderlas y explicarlas. Los enfoques teóricos de la sociología de la educación son una especie de "lentes" que permiten analizar las realidades educativas desde diferentes lugares y puntos de vista.

La sociología de la educación ha recibido sus influencias de la **sociología clásica** de Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber. Pero también tiene **influencias contemporáneas** del **interaccionismo simbólico**, el **postmodernismo** y la **teoría crítica**.[42] Para organizar la presentación de las principales corrientes teóricas de la sociología de la educación, así como las influencias de los sociólogos clásicos, se retoman propuestas que clasifican las perspectivas teóricas en teorías funcionalistas, del conflicto e interaccionistas.[43] Aunque sólo las dos primeras propuestas señalan las perspectivas emergentes o que están en desarrollo en el siglo XXI.

[42] *Ibid.*, p. 735.
[43] Alan Sadovnik, Peter Cookson Jr., Susan Semel y Ryan Coughlan, "The Sociology of Education" en *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*, pp. 138 y 139. L. Saha, *op. cit.*, pp. 300-303. Ana María Brígido, *Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales*, p. 47.

Brígido[44] si bien no señala las perspectivas emergentes, propone una clasificación más específica. Esta autora indica que el pensamiento sociológico se divide en dos orientaciones: **el consenso y el conflicto**: "En el tratamiento de la educación, estas perspectivas se traducen en diferentes concepciones sobre la educación y su función en la sociedad".[45]

La misma autora propone organizar los enfoques con base en los supuestos acerca de la naturaleza y la sociedad, así como en la relación de ésta con el individuo; para ello subdivide los enfoques en otras dos orientaciones: **objetivismo y subjetivismo**. Finalmente, los clasifica por sus implicaciones metodológicas en **macro y micro**, como se puede observar en el esquema 1. Cabe destacar que ubica a Bourdieu y Bernstein fuera de estas orientaciones, debido a las características de su trabajo que los hacen difíciles de situar.

	Consenso	**Conflicto**	**Tipos de análisis**
Objetivismo	Funcionalismo estructural	Marxismo y Neomarxismo	*Macro*
Subjetivismo	Interaccionismo simbólico	Etnometodología Nueva Sociología de la Educación	*Micro*

Pierre Bourdieu Basil Bernstein

Esquema 1. Enfoques y tipos de análisis en sociología de la educación[46]

En lo que sigue, se retomarán las clasificaciones mencionadas para documentar las características de estos enfoques teóricos. Se enfatizará el tratamiento que se le da a la educación,

[44] *Ibid.*, p. 47.
[45] *Ibid.*, p. 34.
[46] Adaptado de A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 46.

su función en la sociedad y el concepto de esta según cada enfoque o autor. Esto permitirá apreciar y problematizar las diferencias entre estos enfoques.

La importancia del consenso en las sociedades: el funcionalismo estructural y los funcionalismos

El **funcionalismo** trata de explicar las funciones y roles de la escolarización en la conservación del orden social, especialmente en las sociedades democráticas y modernas.[47] Por ello, el funcionalismo sostiene que las escuelas responden al interés de la mayoría de los ciudadanos en las sociedades democráticas al cumplir funciones intelectuales, políticas, sociales y económicas.

En este enfoque prima el énfasis en el consenso y el equilibrio. Para éste es de suma importancia la interdependencia y relación de los elementos que componen el sistema social y que contribuyen a su funcionamiento y estabilidad a través del consenso y los acuerdos. Aunque los funcionalistas han aceptado que el cambio ocurre en las sociedades, subestimaron su naturaleza evolutiva, lo que propició fuertes cuestionamientos en la década de los sesenta.

Los orígenes de los funcionalismos los encontramos en las influencias de Comte (1798-1857) y su maestro Saint Simon (1760-1825), quienes sentaron las bases de la sociología después de la finalización del siglo de las luces y la disolución de las sociedades feudales. Para estos sociólogos la educación era el centro de su doctrina positiva orientada a restaurar la cohesión social en la sociedad industrial. La institucionalización de los sistemas educativos comenzaba a concretarse en estos tiempos, y el positivismo se convirtió en un instrumento de legitimación para dirigir la educación y reemplazar al catolicismo en dicha función.[48]

A quien se atribuye, por lo general, la **"paternidad" de la sociología de la educación** es a **Émile Durkheim** (1858-1917),

[47] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 737.
[48] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 14.

pues fue el primero en sostener que el fenómeno educativo podía ser objeto de estudio de una ciencia empírica: la sociología, a la que denominó "ciencia de la educación". Esto desató una estéril polémica con los pedagogos, quienes consideraban a la pedagogía como la auténtica ciencia de la educación.[49]

Durkheim vivió en Francia en una época marcada por la industrialización, la urbanización y la modernización que marcaron rompimientos de los rituales sociales tradicionales, así como de la solidaridad y cohesión social; y, que, a su vez, dieron paso a un fuerte sentido de individualismo y ausencia de normas. Influido por el positivismo de Comte, Durkheim demostró empíricamente el declive de la consciencia colectiva. Cabe señalar que si bien en la época en la que vivió Durkheim tuvo fuerte presencia el socialismo de Marx, Durkheim nunca se hizo adepto de esta corriente de pensamiento pues para él, el socialismo no tenía un carácter científico. En cambio, trató de demostrar empíricamente los efectos de la modernidad en la comunidad, por ejemplo, con sus estudios sobre el suicidio.[50]

Durkheim combinó la educación con las ciencias sociales, especialmente cuando obtuvo la cátedra de pedagogía y ciencias sociales de la Universidad de Burdeos y cuando fue profesor titular del curso de ciencia de la educación y sociología en la Universidad de la Sorbona.[51]

Este autor concedió gran importancia a la sociedad y a la educación como parte nodal de la misma. Esto se explica debido a que antes de la formación de los estados nacionales europeos a raíz de la Revolución Francesa (1789-1799) imperaban las monarquías. Por ello, la idea de nación fue muy importante en las últimas décadas del siglo XIX. En los textos de Durkheim la idea de sociedad cobra central importancia, al punto de colocar al individuo en un papel subordinado a los intereses de ésta, sin posibilidad de transformarla.

[49] *Ibid.*, p. 25.
[50] A. Sadovnik, P. Cookson Jr., S. Semel y R. Coughlan, *op. cit.*, p. 136.
[51] A. Rojas-León, *op. cit.*, p. 37.

Para Durkheim la sociedad es la personalidad moral superior al hombre y el verdadero creador del individuo: "el hombre es hombre solamente y en cuanto que vive en sociedad".[52] Por ello, para este autor la educación tiene principalmente una función colectiva relacionada con la adaptación del niño al ambiente social en que está destinado a vivir. La educación es para Durkheim:

> la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular que está destinado de manera específica.[53]

La educación era para Durkheim un elemento clave para lograr la cohesión social. A pesar de que la educación variaba en sus propósitos en diferentes tiempos y países, Durkheim consideraba que en casi todas las sociedades la educación podía crear la unidad moral y social indispensable para la armonía. La sociedad siempre determina los fines de la educación; primero, durante la socialización en la familia y después durante la socialización en la escuela, pues en estos contextos los individuos aprenden las pautas, la moral, y la disciplina que rigen sus acciones y comportamientos. La educación para Durkheim está relacionada con la preservación de cierta homogeneidad entre los diferentes integrantes de la sociedad, de las semejanzas sociales que exige la vida colectiva; pero a la vez, promueve la diversificación de las aptitudes profesionales que dicha sociedad requiere.

Durkheim ha sido criticado por el papel fijo que atribuye a la sociedad y al individuo, quien debe subordinarse a la misma y carece de posibilidades de transformarla, pero es innegable su aporte de haber sentado las bases para el estudio de la educación. Además, dejó el precedente del carácter social de

[52] Durkheim, Emile, "La educación: su naturaleza, su función" en *Educación como socialización,* p. 95.

[53] *Ibid.*, p. 93.

la educación, pues hasta ese momento primaba su carácter individualista y psicológico.[54]

El trabajo de Durkheim tuvo continuidad en **Karl Manheim** (1893-1947) también en el siglo XX, en Alemania. Manheim postuló ideas similares a las de Durkheim, pero añadió su carácter de técnica social y medio de control social. Señaló la distinción entre la educación de la comunidad (educación social) y la educación formal, pero no las separó, sino que las imaginó presentes la una en la otra: "la escuela en la sociedad, y la escuela y la sociedad".[55] Este autor también señalaba la importancia de que los docentes tuviesen una formación sociológica.

Algunos años más tarde, un sociólogo norteamericano recuperó las ideas de Durkheim y postuló una nueva teoría que dominó las aproximaciones interpretativas de lo social, desde inicios de los años veinte hasta 1970: el **estructural funcionalismo**.

Talcott Parsons (1902-1979) vivió en los Estados Unidos, en la época de la posguerra, en la cual predominaba la idea de una sociedad meritocrática, donde el mérito y el esfuerzo personal eran factores clave para el logro de ciertas posiciones sociales; además, se caracterizaba por ser una sociedad que ponía el énfasis en la tecnología y en los valores democráticos. Parsons publica en 1959 en la *Harvard International Review* el artículo "La clase escolar como sistema social" lo que sirvió para el inicio de la legitimación de la sociología de la educación.[56] La importancia de Parsons también se le puede atribuir a que contribuyó con la institucionalización de la sociología de la educación al fundar un centro de investigación en sociología de la educación en la universidad de Harvard y, con ello, le dio una nueva identidad.[57]

[54] A. Rojas-León, *op. cit.*, p. 38.
[55] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 131.
[56] *Ibid.*, p. 33.
[57] *Ibid.*, p. 32.

En esas décadas el positivismo social se concentraba en estudios empíricos y en la expectativa de obtener datos cuantitativos de hechos concretos. Parsons fue uno de los primeros en problematizar esta manera de realizar investigación, pues creía que ideas como la motivación y las metas deberían ser también foco de interés de los teóricos e investigadores. También sostenía que la interacción humana no siempre era tan clara como los modelos inductivos que el positivismo había propuesto. Por ello, se interesó por analizar las creencias de las personas y los motivos de la acción social y con ello abrió paso al empleo y desarrollo de metodologías cualitativas.[58]

Para sustentar sus planteamientos, Parsons retomó a Weber y Durkheim y su interés por describir los sistemas sociales y sus funciones. Para Parsons las estructuras sociales están por encima del individuo, cada uno cumple un rol y ocupa un estatus que permite el funcionamiento social. La sociedad para Parsons se define como un sistema con requisitos funcionales como el mantenimiento de las pautas, la adaptación, el logro de fines y la integración.[59]

Para Parsons la sociedad también es "el tipo de sistema social que se caracteriza por el más alto nivel de autosuficiencia en relación a su ambiente, incluyendo otros sistemas sociales".[60] La sociedad es una colectividad compuesta por subcolectividades o subsistemas como el económico, integrativo o sistemas de mantenimiento de patrones.

La educación puede ser conceptualizada como una de esas subcolectividades que contribuye al orden social y mantiene funcionando al sistema, pues permite la transmisión de la cultura, la selección social, la preparación de los individuos para el ejercicio de ciertos roles sociales y para mantener la cohesión social. Para Parsons la educación era uno de los medios imprescindibles para la construcción de la ciudadanía.[61]

[58] M. McMahon, *op. cit.*, p. 5.
[59] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 49.
[60] Talcott Parsons, *El sistema de las sociedades modernas*, p. 13.
[61] *Ibid.*, p. 23.

Los individuos son conceptualizados como elementos de un sistema social que tienen un propósito común: mantener al sistema operando (a pesar de que este sistema debía ser flexible y adaptable, se concebía sin posibilidad de desviación o transformación).

La obra de Parsons fue muy criticada, pero ha tenido y mantiene cierto impacto para explicar el funcionamiento de las sociedades. Esta importancia probablemente se debe a la relevancia que cobró la sociología de la educación en Estados Unidos durante esas épocas, especialmente en la Escuela de Chicago y en la Universidad de Columbia. Recordemos que en Europa tuvo lugar la Italia de Mussolini y la Alemania de Hitler, así como las crisis económicas que culminaron de los años veintinueve y treinta. Esto originó que las ciencias sociales vuelvan a resurgir en Europa hasta después de 1945.

A pesar de sus innovaciones y su contribución, el trabajo de Parsons tuvo restricciones importantes debido a sus limitaciones para explicar el cambio y el conflicto. A finales de los sesenta, el contexto mundial estuvo marcado por los movimientos sociales, así como el surgimiento de otros paradigmas y enfoques que cuestionaban los modos de hacer ciencia empleados hasta entonces (como los de Popper, Kuhn, Lakatos, la dialéctica, la hermenéutica). El trabajo de Parsons no podía explicar el cambio social, el desacuerdo con las metas sociales y políticas preestablecidas, tampoco consideraba las posiciones feministas y las contribuciones históricas de las mujeres. Como resultado de estos cuestionamientos el estructural funcionalismo perdió credibilidad en los setenta.[62]

Tanto la postura de Durkheim como la de Parsons coinciden en que la educación tiene una función importante en el mantenimiento de la sociedad democrática. Las escuelas forman a los ciudadanos, les proporcionan el conocimiento y las actitudes para participar en la vida cívica de un país. A través de la adquisición de habilidades, estos ciudadanos también serán capaces de trabajar en la sociedad en la que viven, así como a sus nuevos roles y demandas.

[62] M. McMahon, *op. cit.*, p. 5.

Además del estructural funcionalismo que propone Parsons, Brígido[63] señala la existencia de, al menos, otros tres tipos de funcionalismo. El primero es el funcionalismo **tecnoeconómico** representado por el trabajo de Burton Clark quien enfatizaba la importancia de la educación para la conformación de una sociedad de expertos, así como el trabajo de Theodore Schultz, un economista norteamericano quien recibió el Nobel en 1979 por su teoría sobre el capital humano, que tuvo una fuerte repercusión en los gobiernos y las acciones de planificación educativa de la década de los ochenta.

El segundo funcionalismo es el **reformista** que se desarrolló en la época de los sesenta en el marco del debate sobre la desigualdad y el papel de la educación para combatirla. Como ejemplo está el *Coleman Report*, un gran informe que se puede clasificar dentro del empirismo metodológico y que marcó el inicio de una época marcada por esta lógica de investigación; dicho informe fue realizado bajo el auspicio del Congreso Norteamericano con la finalidad de justificar los recursos solicitados por Lyndon Johnson para apoyar a las escuelas de población negra en el marco de su política de guerra contra la pobreza. Se realizó con una monumental muestra de más de 600 000 escuelas de Estados Unidos y desató una fuerte polémica.[64] Este informe y otros como el de Jenks pusieron en duda el papel de la escuela como factor de igualación social pues desacreditaban los esfuerzos de reformas e intervenciones educativas dirigidas a poblaciones afroamericanas y de clases sociales bajas.[65] El determinismo de informes como estos ha sido cuestionado, pues los esfuerzos para realizar innovaciones educativas que reduzcan las desigualdades continúan.

Finalmente, está el funcionalismo **crítico** representado por autores que manifiestan preocupación ante los conflictos desencadenados a finales de los sesenta. Se puede citar el trabajo

[63] A. M. Brígido, *op. cit.*, pp. 52 y 53.
[64] F. Martínez, *op. cit.*, p. 10.
[65] José Flecha y Olga Serradell, "El desarrollo de la sociología de la educación: principales enfoques o escuelas: revisión crítica" en S*ociología de la educación*, p. 68.

de Randall Collins, quien sugiere que el desarrollo de la educación en los Estados Unidos es resultado de la acción competitiva de los grupos de estatus.

A pesar de los matices, *la orientación funcionalista que se originó desde Durkheim tiende a asumir que el consenso es el estado natural de la sociedad y que el conflicto representa un rompimiento de valores compartidos*. Por ello, las reformas educativas siempre tratan de orientarse a delimitar estructuras, programas curriculares que promuevan la unidad social;[66] aunque lógicamente surgen cuestionamientos a esta visión.

El conflicto en las sociedades en transformación: marxismo, neomarxismo, desescolarización

El funcionalismo predominó en la sociología y la sociología de la educación hasta los sesenta. En esta década surgió la **teoría del conflicto,** un enfoque que criticaba y ofrecía una *alternativa* al funcionalismo.

Este enfoque representa el pensamiento crítico de la sociología de la educación. Tienen sus orígenes en el marxismo y en la Escuela de Frankfurt.[67] Además, es la postura opuesta al funcionalismo.

Los teóricos del conflicto argumentaban que *la relación entre escolarización, habilidades y trabajo era menos racional que lo que pensaban los funcionalistas; las escuelas funcionaban debido a los intereses de los grupos dominantes y no de las grandes masas.* El poder se ejercía mediante la fuerza o la manipulación. Se esperaba que las escuelas fueran democráticas y meritocráticas, es decir, que valoraran el esfuerzo y no la clase social, pero la evidencia empírica demostraba lo contrario. Por ejemplo, se cuestionaba la afirmación de que la expansión de la escuela ocasionara un orden social cada vez más justo.[68]

[66] A. Sadovnik, P. Cookson Jr., S. Semel y R. Coughlan, *op. cit.*, p. 136.
[67] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 47.
[68] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 738.

Las **escuelas,** desde este enfoque, son consideradas como **sitios de conflicto.** El antagonismo o las oposiciones en las mismas son silenciadas por la autoridad y por el poder ideológico. Las escuelas son consideradas como un reflejo de lo que ocurría a mayor escala en las sociedades, por ejemplo, al funcionar como **filtros sociales**.[69]

El enfoque del conflicto tiene su fuente principal en el **marxismo**. Se considera a **Karl Marx** (1818-1883) como fundador de este enfoque teórico a pesar de que él no escribió mucho sobre educación. Marx nació en una familia burguesa liberal, su padre era un abogado de origen judío convertido al protestantismo. El joven Marx tenía expectativas de desarrollar una carrera docente en la Universidad de Bonn, pero esta posibilidad estaba bloqueada para los jóvenes hegelianos izquierdistas. En 1842 comenzó a publicar en la *Gaceta Renana* y más tarde fue nombrado redactor jefe; la revista fue clausurada por censura gubernamental. Marx se traslada a París donde entra en contacto con el movimiento obrero. Hacia 1844 entabla amistad con Engels quien fuera su apoyo económico hasta el final de su vida, pues Marx siempre vivió una vida precaria y de continuos exilios.[70] La vida de estos autores en los inicios del siglo XIX, estuvo marcada por la industrialización y la urbanización que habían creado una nueva clase de trabajadores: el proletariado. La sociedad de clases, compuesta además por la burguesía, ocasionaba una fuerte necesidad de la toma del poder por parte de los oprimidos. Marx y Engels consideraban que la transformación social ocurriría cuando el proletariado tomara el poder.

Marx y Engels son juzgados por algunos autores por generar condiciones para el inicio de regímenes autoritarios o totalitaristas como el de Lenin o Stalin; sin embargo, para otros autores es necesario no culparlos por algo que no estaba bajo su control (Arendt, 2007); más bien, resulta conveniente analizar cuáles son sus críticas al capitalismo o sus aportes teóricos.

[69] *Idem*.

[70] Fernando Álvarez-Uría, ed., *Sociología y Educación*, p. 41.

Marx no abordó de manera explícita temas educativos, pero sí problematizó varios asuntos que siguen siendo centrales para la sociología de la educación, por ejemplo: la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza; la relación entre escuela, Estado, gobierno e Iglesia; el carácter público o privado de la enseñanza; la cultura; la división del trabajo; el trabajo infantil, entre otros.[71]

Una cita ilustra el concepto de sociedad de Marx:

> la anatomía de la sociedad hay que buscarla en la economía política… El resultado general al que llegué y que, una vez obtenido, me sirvió de guía para mis estudios, puede formularse brevemente de este modo: en la producción social de su existencia, los hombres entran en relaciones determinadas, necesarias, independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a un grado determinado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real, sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política a la que corresponden formas sociales determinadas de consciencia. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general. No es la consciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario, es la realidad social la que determina su consciencia.[72]

Como se revisó en el capítulo II del presente libro, Marx vincula los procesos sociales a la estructura económica de las sociedades, por ello se habla de la determinación social por la economía. Este autor se cuestionaba si la educación podía ser igual para todas las clases sociales, pues sostenía su carácter clasista y de instrumento ideológico de la clase dominante. Para él, la educación contribuía al mantenimiento del orden social, caracterizado en el capitalismo por la explotación de la clase obrera. La educación tenía la función de reproducir mentalidades y asegurar la división social del trabajo.[73]

[71] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 15.
[72] Karl Marx, "Prefacio" en *Contribución a la crítica de la economía política*, pp. 37-38.
[73] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 55.

Marx sugiere una serie de propuestas pragmáticas que han tenido influencia en el campo pedagógico, como la enseñanza pública y gratuita, la abolición del trabajo infantil y la unificación de la enseñanza con la producción material. Marx propuso desarrollar el trabajo infantil graduado por edades (9-12, 13-15 y 16-47) con horarios de 2, 4 y 6 horas diarias. También previó la formación teórica y práctica simultánea, lo que hoy conocemos como educación tecnológica que une el trabajo intelectual y manual (que usualmente separaba las fábricas, lo que ocasionaba una reducción del potencial creativo de los seres humanos que ahí laboraban). Para Marx, la educación debía formar al hombre polivalente, es decir aquél que pueda integrar la enseñanza y el trabajo productivo.[74]

La **educación polivalente**, por lo tanto, debería promover la liberación de la opresión, pero también el desarrollo del hombre. La educación para Marx era un medio importante para que el proletariado analizara su posición dentro del sistema de dominación: "las prácticas educativas juegan un papel fundamental en la constitución de los sujetos sociales".[75] Para Marx, los espacios educativos no se restringían al ámbito escolar sino a todos los espacios sociales en la vida cotidiana que permitirían la formación del sujeto revolucionario.[76]

Otra idea importante es la noción de **dialéctica**, pues permite pensar en las posibilidades que los sujetos tienen de transformar la realidad social. Marx reconoce la doble dimensión del sujeto, aquél que reproduce y acepta el orden social dominante, pero también aquél que transforma e incide en su entorno. La dialéctica también permite repensar el aprendizaje al proponer una relación recíproca entre formador y sujeto formado.

No basta con proponer la educación socialista, crítica y transformadora basada en el marxismo, en cambio se requiere analizar la educación que no lo es para avanzar en la

[74] *Ibid.*, pp. 18 y 19.
[75] Rosa Nidia Buenfil, *Análisis de discurso y educación*, p. 9.
[76] *Idem*.

comprensión de esta realidad social compleja y en su posible transformación.[77]

Esta idea fue retomada por los neomarxistas a partir de 1970. De acuerdo con Brígido[78] se pueden identificar tres grupos de teorías dentro del **neomarxismo** surgidos en esa década y en la siguiente: **las teorías de la reproducción, las de la correspondencia y las de la resistencia.**

En el primer grupo, el de la **reproducción**, encontramos centralmente el trabajo de **Louis Althusser** quien refiere a los **Aparatos Ideológicos del Estado** y a la función de la escuela para reproducir la fuerza de trabajo y formar al "sujeto que reproduce y acepta las relaciones sociales dominantes".[79]

Para Althusser la escuela es uno de los aparatos ideológicos del Estado, pues es la encargada de transmitir y formar en los individuos la ideología dominante: "hay un aparato ideológico que desempeña el papel dominante, aunque apenas y rara vez se le escuche: es silencioso en grado sumo y se llama la escuela".[80] Los agentes responsables de esta tarea son los maestros, pues contribuyen "a mantener y desarrollar [la dominación], (...) al convertirla en algo tan 'natural', útil e indispensable".[81]

Basados en la perspectiva de Althusser, **Baudelot y Establet** desarrollaron en 1976 una investigación sobre el sistema educativo francés que muestra la educación diferenciada que se ofrece a los hijos de los obreros o trabajadores manuales de menor jerarquía, y la que se ofrece a los hijos de la burguesía. Cabe señalar que muchos autores ubican el trabajo de Bourdieu entre estas teorías reproduccionistas; sin embargo, en su trabajo se pueden distinguir dos momentos: "un primer Bourdieu más situado en la perspectiva reproductivista de los años setenta, y un segundo Bourdieu, el de la teoría de los campos y

[77] Rosa Nidia Buenfil, *Análisis de discurso y educación*, [en línea], p. 190.
[78] A. M. Brígido, *op. cit.*, pp. 56 y 57.
[79] R. Buenfil, *op. cit.* p. 9.
[80] Louis Althusser, "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en *La filosofía como arma de la revolución*, pp. 19-20.
[81] *Ibid.*, p. 20.

el *habitus*, más constructivista que estructuralista";[82] por lo tanto sería reduccionista ubicar a Bourdieu únicamente dentro de las teorías de la reproducción.

En el segundo grupo de los neomarxistas encontramos a las **teorías de la correspondencia**. Entre ellas se encuentra el trabajo de dos economistas políticos norteamericanos althusserianos, **Samuel Bowles y Herbert Gintis**, quienes emplearon la perspectiva neomarxista para analizar el crecimiento de la escuela pública americana. Bowles participó en el equipo que había realizado el informe Jencks.[83] Bowles y Gintis señalaron que existía una correspondencia directa entre la organización de las escuelas y de las sociedades; aunque estas últimas son cambiantes, los autores concluyeron que en la escuela existe escasa esperanza de una auténtica reforma.[84] Encontraron correspondencia entre la estructura estratificada de las escuelas y la de las fábricas, pues, así como existe una división del trabajo, existen líneas de autoridad en las escuelas. La alineación del trabajador al producto y proceso de trabajo corresponde también con la alineación de los alumnos a los contenidos y métodos de su aprendizaje. Finalmente, así como existe fragmentación en el campo de trabajo, existe una fragmentación que resulta de la competencia escolar y la evaluación meritocrática.[85] Flecha y Serradell[86] afirman que estos autores se retractaron del modelo de la correspondencia y actualmente siguen produciendo obras relevantes, pero en el ámbito de la economía.

Finalmente, en el tercer grupo de neomarxistas encontramos a los **teóricos de la resistencia**, quienes con base en el trabajo de **Gramsci** (1891-1937), desarrollaron una línea cercana a una pedagogía crítica que pudiera crear una respuesta en los individuos que conforman las instituciones escolares. Para Gramsci la hegemonía era "la dirección de la clase

[82] J. Granja, 2001, *op. cit.*, pp. 43 y 44.
[83] J. Flecha y O. Serradell, *op. cit.*, p. 72.
[84] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 738.
[85] A. M. Brígido, *op. cit.*, pp. 56 y 57.
[86] J. Flecha y O. Serradell, *op. cit.*, p. 72.

trabajadora sobre las otras clases o estratos sociales. La hegemonía, a juicio de Gramsci, no puede formarse únicamente sobre elementos económicos y políticos, cuando verdaderamente se realice supondrá también la unidad intelectual y moral del nuevo grupo hegemónico".[87]

Esta noción de Gramsci difiere de la de Marx, pues implica más elementos que la sola toma del poder por el proletariado. La **hegemonía de Gramsci**, en cambio, es una relación pedagógica entre quienes ejercen la dominación y quienes la subvierten; tiene un carácter dialógico, pues transforma el orden dominante para que pueda surgir el progreso de las masas y no sólo el de algunos intelectuales. Gramsci también proponía la existencia de una relación maestro alumno de naturaleza horizontal, donde ambos se constituyeran mutuamente. Dicha relación debía extenderse a todas las relaciones sociales, al entender a la sociedad como una gran escuela.

Para Gramsci esto debía realizarse a través de la acción dirigente de los intelectuales orgánicos, quienes harían avanzar a la clase trabajadora hacia su posición hegemónica. Estos intelectuales podían tener una ocupación cualquiera, pero se caracterizaban por dirigir las ideas y la acción política de la sociedad en la cual se insertaban orgánicamente.[88] Los intelectuales orgánicos estarían vinculados con un grupo social fundamental, insertos activamente en la vida cotidiana, y promoverían la construcción de vínculos entre teoría y práctica.

La educación puede entenderse en el contexto gramsciano como la formación del sujeto revolucionario. Dicha educación estaba conformada por las prácticas hegemónicas orientadas a formarlo las cuales no estaban limitadas al espacio escolar, sino presentes en otros espacios de la vida cotidiana, por ejemplo, en los organismos específicamente políticos como los sindicatos, partidos, consejos, etc.[89] Gramsci aspi-

[87] Graciela Hierro, "Gramsci y la educación" en *Revista de la Educación Superior*, p. 7.
[88] *Ibid.*, p. 8.
[89] R. N. Buenfil, *op. cit.*, p. 10.

raba al surgimiento de una cultura proletaria diferente de la cultura burguesa.

Gramsci ha sido considerado como marxista, pero en muchos aspectos rebasó a Marx. Esto comenzó a evidenciarse durante los años ochenta y noventa en los trabajos sobre sociología de la educación que incluían una nueva concepción de poder no centrada en el Estado o en la coerción, sino basada en el concepto de hegemonía con énfasis en el consenso y en la actividad política de la sociedad civil, además de la formación de **intelectuales orgánicos**.[90]

Los teóricos de la **resistencia**, basados en nociones gramscianas, comenzaron a alejarse de las nociones deterministas previas, por ejemplo, la determinación económica y la reproducción del poder que dificultan la transformación social. Asimismo, se distanciaron de los supuestos estructuralistas y funcionalistas; en cambio, analizaron las formas en que surge la hegemonía, las interacciones, los conflictos y las contradicciones que germinan en la escuela. Uno de los representantes centrales de la resistencia es **Henry Giroux,** quien es considerado junto con Freire como los padres fundadores de la **pedagogía crítica**. A Giroux se le conoce por su trabajo en el concepto de "curriculum oculto", el cual se refiere a aquel aprendizaje que surge no del curriculum oficial, sino de lo que los estudiantes se apropian a través de los procesos de socialización.[91]

Giroux es uno de los críticos más radicales de la educación en Norteamérica. Es representante de la pedagogía crítica o pedagogía fronteriza. Sostiene que en la escuela y en otros espacios, se pueden generar formas de participación de los sujetos que les permitan enfrentar la reproducción social y cultural. Para Giroux la educación es un proyecto político, y el profesorado tiene el potencial de fungir como intelectual transformador.[92]

[90] J. Granja, *op. cit.*, p. 42.
[91] Sabrina Billings, "Critical Pedagogy" en *Critical Pedagogy–Research Starters Education,* [en línea], p. 2.
[92] J. Flecha y O. Serradell, *op. cit.*, p. 90.

Otros trabajos que pueden agruparse en este enfoque de la resistencia son los de los neomarxistas americanos como Carnoy, Levin, la línea derivada de la Escuela de Frankfurt que suele conocerse con la expresión teoría crítica representada por Michael Apple o P. Willis, así como algunos trabajos inspirados en la llamada teoría del sistema mundial de Immanuel Wallerstein.[93]

Otro sociólogo clásico que ha sido considerado como uno de los primeros sociólogos del conflicto fue **Weber** (1864-1920).[94] Weber era alemán, vivió y trabajó a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Hijo de una familia de la alta burguesía alemana. Fue abogado, profesor universitario, historiador, en suma, un científico social. Weber estaba interesado por la lucha sociopolítica orientada a la unificación social, pues vivió la Primera Guerra Mundial. En 1909 fundó la Sociedad Alemana de Sociología. Este autor invitaba continuamente a cuestionarse por lo que es y por qué lo es sin juzgar si era deseable o indeseable.

Weber tenía 19 años cuando Marx murió. Él se consideraba materialista, pero no marxista porque no pensaba que todo estuviera determinado por la lucha de clases. Para Weber las diferencias de clase no lograban capturar los diversos modos en los que los seres humanos forman jerarquías.

Weber enfrentó problemas de salud, mentales entre ellos. Sin embargo, esto no mermó su capacidad de problematizar y anticipar fenómenos sociales que vendrían en el siglo XX. La obra de Weber, especialmente *Economía y Sociedad*, ha sido considerada como clave y como la más referida en sociología en el siglo XX. Esta obra, así como *Ensayos sobre sociología de la religión* son las que contienen sus planteamientos relativos a educación.

Este sociólogo abrió el campo de lo que se ha denominado la **sociología interpretativa** y profundizó en el método formal del análisis sociológico. Weber señalaba que además del método

[93] F. Martínez, *op. cit.*, p. 6.
[94] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 738.

comprensivo, estaba el método comparativo y el imaginario para el análisis de los fenómenos sociales. Asimismo, abordó el estudio de las acciones sociales y los tipos ideales. Parsons retomó el trabajo de Weber y lo tradujo; esto fue base para el estructural funcionalismo. Bourdieu fue otro autor que retomó la teoría weberiana y la empleó para analizar lo educativo.

Weber conceptualizó a la sociedad en términos de **acción social** y no sólo de estructura; su visión de la realidad social como resultado de la articulación de estructura y acción constituye un instrumento analítico valioso para la sociología de la educación.[95] Weber, se concentra en los individuos, en las motivaciones que los llevan a realizar ciertas acciones en ciertos contextos sociohistóricos. También se interesó mucho por el poder y la dominación; así como por la racionalidad como sustento de la burocracia. La característica de la nueva era estaba determinada por la modernidad política, económica y tecnológica. Weber tenía un sentido crítico sobre la burocracia, la cual se estaba convirtiendo en aquella época en el tipo de autoridad dominante en el Estado moderno; además, los modos burocráticos de pensar también estaban dando forma a las reformas educativas.[96]

La educación no fue el elemento central del análisis de Weber, pero por ser un elemento de la sociedad sí fue objeto de análisis de este autor. Estos aportes se encuentran dispersos en sus diferentes obras. Uno de ellos fue analizar por qué la escuela es una organización burocrática; describir el sistema de exámenes o bien, comparar las universidades alemanas y las norteamericanas. Cuestionaba si las universidades contribuían solamente al dominio y la reproducción de poder, pero también su potencial innovador (un rasgo que parecía estar relacionado con el carácter carismático).[97]

Otro de los aportes de Weber relacionados con la educación fue la homología que estableció entre la estructura de la

[95] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 21.
[96] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 738.
[97] Gonzalo Cataño, "Max Weber y la Educación", p. 402.

escuela y la iglesia, pues ambas constituyen **asociaciones hierocráticas,** es decir, instituciones que ejercen dominio sobre los individuos al proporcionar o no los bienes culturales a los integrantes de la sociedad. La escuela impone la cultura y crea hábitos de conducta al reunir las condiciones estructurales para ejercer esta función (funcionarios del sistema, cuerpo de especialistas, cierta autonomía).[98]

Weber también propuso los tres tipos de **dominación legítima: a) el carácter racional, b) el carácter tradicional, c) el carácter carismático**. A cada uno de los tipos de dominación corresponde un tipo de educación de la élite, respectivamente: **educación especializada, educación humanista y educación carismática**.[99] Estas se caracterizan de la siguiente manera:

> Tres son los tipos de educación de los que habla Weber: la carismática, propia de guerreros y sacerdotes, que buscaría despertar en el alumno la gracia oculta del hombre distinguido que goza de reconocimiento, respeto y autoridad; la educación humanística es la propia del caballero, del cortesano, del *gentleman*, del hombre culto; es decir, la que caracteriza a un grupo de estatus particular; aristocracia de no importa qué especie; y, por último, la educación especializada, característica de sociedades en las que la racionalización y la burocratización ha conformado la estructura de dominación legal que hoy conocemos, y cuyo producto típico es el experto o el técnico, aquel que posee los saberes concretos para desempeñar una actividad cualificada.[100]

Weber abrió la puerta a cuestionar el papel de la educación en la sociedad; la reflexión tendría que conducir a pensar si la educación es un instrumento de dominio o de transformación. Este autor también se cuestiona por la posible finalidad de la educación: si esta debía entrenar individuos para el

[98] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 22.

[99] *Ibid.*, p. 23.

[100] Carlos Lerena, "Educación y cultura en Max Weber" en *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, p. 72. El texto original de Carlos Lerena fue publicado en 1985 el libro *Materiales de sociología de la educación y la cultura*, Madrid, Editorial Zero.

trabajo (especialista) o para pensar (hombres cultivados); asimismo se cuestiona si estos fines son compatibles.[101]

La tradición weberiana ha marcado una impronta en la investigación que se realiza en las escuelas. La aproximación weberiana al estudio de la relación entre escuela y sociedad ha marcado cierta tradición en la investigación sociológica. Los investigadores que forman parte de ésta analizan escuelas y procesos desde el punto de vista de la competencia por el estatus y las restricciones.[102] Asimismo, sus aportes teóricos abrieron la posibilidad de examinar los significados subyacentes a las relaciones entre maestros y alumnos, así como los comportamientos del aula.[103]

Un ejemplo es la investigación desarrollada por Randall Collins quien explica la expansión educativa a raíz de la batalla por el estatus de ciertos grupos sociales. El credencialismo educativo, que se expresa en la demanda de diplomas o grados, se ha vuelto un símbolo de estatus más que un indicador de logro. Estas credenciales no aseguran que hay más expertos, sino que hay más grupos dominantes ocupando lugares de poder.[104]

Finalmente, dentro de estas teorías que se concentran en el conflicto y enriqueciendo la clasificación original, se pueden mencionar los planteamientos críticos sobre la **desescolarización**. En esta línea se encuentra el trabajo de **Iván Illich** (1926-2002) quien publicó en 1974 el libro *La sociedad desescolarizada,* el cual "demanda la urgente necesidad de liberar a la educación del monopolio del estado".[105] Illich sostuvo intercambios con Paulo Freire en 1975, cinco años después de la publicación en 1970 de *Pedagogía del oprimido*, lo que contribuyó y motivó la revisión de sus planteamientos del libro publicado un año antes. Entre 1980 y 1990 Illich publicó ar-

[101] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 738.
[102] *Ibid.*, p. 739.
[103] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 23.
[104] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 739.
[105] Rosa Jofré y Jon Zaldivar, "La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: 'estaba ladrando al árbol equivocado'" en *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, p. 73.

tículos que expresaron cambios en sus primeros planteamientos y una crítica en la que expresaba su distanciamiento de la propuesta de la desescolarización.[106]

Dentro de una línea no desescolarizadora, pero sí orientada a la liberación encontramos el trabajo de **Paulo Freire** (1921-1997), quien fue abogado y educador de adultos. Freire fue conocido por sus campañas masivas de alfabetización motivadas por el deseo de asegurar el derecho de la gente al voto, en una época en la cual en Brasil eran pocas las personas que podían leer y escribir. Freire desarrolló sus teorías de la educación y la justicia social a partir de la reacción a los sistemas educativos autoritarios. Acuñó el concepto educación bancaria, la cual refiere a aquella en la cual el maestro controla la información que deposita en el aprendiz.

La obra más importante de Freire es *La Pedagogía del oprimido*, una reflexión crítica a sus propias prácticas como educador en Brasil.[107] Freire recibió influencias del existencialismo y la teoría crítica, la cual ganó popularidad gracias a él. En esta perspectiva el aprendizaje no es estático sino transformacional.

Si bien el trabajo de Freire es humanista, para algunos de sus críticos también es muy teórico y carece de metodología concreta sobre cómo alfabetizar a las personas adultas; esto no resta méritos a los aportes relacionados con la reflexión crítica sobre el aprendizaje y cómo este puede ser liberador. Parafraseando a Freire las personas no leen las letras, sino el mundo.

Aproximaciones a lo local: interaccionismo simbólico, sociología fenomenológica, etnometodología y Nueva Sociología de la Educación

A finales de los sesenta surgen perspectivas de análisis que, en oposición a las visiones macro, analizan lo local, lo micro;

[106] *Ibid*., p. 68.
[107] Tricia Smith, “Paulo Freire” en *Research Starters Education*, [en línea], p. 1.

Martuccelli[108] las denomina **microsociologías**. Entre ellas podemos mencionar al interaccionismo simbólico, la etnometodología y la Nueva Sociología de la Educación.

Dentro de la clasificación que propone Brígido[109] se puede apreciar que aparece el interaccionismo simbólico dentro de los enfoques en los que prima el consenso y el subjetivismo; mientras que la etnometodología y la Nueva Sociología de la Educación aparecen dentro del enfoque que enfatiza el conflicto desde una perspectiva subjetiva.

Estos enfoques surgen como una reacción y crítica ante lo abstracto de las teorías previas que enfatizaban las estructuras, pero daban una imagen incompleta de lo que ocurría a nivel micro. Estas propuestas teóricas, en cambio, tratan de **desnaturalizar** aquello que se ha convertido en cotidiano o común; por ejemplo, estudian los procesos por los cuales los estudiantes son etiquetados como dotados o discapacitados.[110]

En los años 80 comienza a surgir en México este enfoque sobre **lo local** y **lo cotidiano**. Los aspectos globales se desplazan e irrumpe el análisis de **lo micro**. En nuestro país cobran fuerza nuevas corrientes de pensamiento como las sociologías interpretativas y el interaccionismo, las cuales ya estaban presentes desde la posguerra, pero no habían sido empleadas de manera específica en el análisis social. Las sociologías interpretativas son orientaciones weberianas sobre comprensión del sentido, además se pueden mencionar enfoques como los de Gadamer y Ricoeur (hermenéutica), incluso la teoría crítica de Habermas.[111]

Dentro de estos enfoques que enfatizan lo local, también se encuentra la sociología fenomenológica de Alfred Schütz, y el pensamiento de Peter Berger y Thomas Luckmann reflejado en el libro *La construcción social de la realidad* publicado en 1966. Esta orientación propone que para comprender la

[108] Danilo Martuccelli, "Presentación" en *Lecciones de sociología del individuo,* [en línea], p. 14.
[109] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 46.
[110] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 739.
[111] J. Granja, *op. cit.*, p. 43.

acción humana es necesario analizar la estructura de la consciencia humana. Berger y Luckmann desarrollaron en su obra una sociología fenomenológica que da importancia mayor a los procesos de institucionalización social. Este libro es uno de los más leídos de la sociología.[112]

El **interaccionismo simbólico** tiene raíces en la psicología social de inicios del siglo xx, en los trabajos de George Herbert Mead (1863-1931) y Charles Horton Cooley (1864-1929), quienes examinaron las maneras en las cuales los individuos se relacionan con la sociedad a través de las interacciones sociales.[113] Algunos autores ubican al interaccionismo dentro de la "nueva sociología de la educación" surgida en Inglaterra y representada por autores que emplean aproximaciones etnográficas para analizar las relaciones estructurales entre sistemas educativos y sociedad.[114] En este caso, se describen como dos enfoques diferentes.

Entre los personajes clave del enfoque interaccionista se encuentra el canadiense Erving Goffman (1922-1982), quien examinó la microsociología de la vida cotidiana y las funciones de los rituales de interacción o de los patrones en el mantenimiento de la cohesión social. Si bien este autor, como muchos sociólogos no abordó directamente el tema educativo, sus trabajos en los hospitales psiquiátricos (internados) y el modo de etiquetar el comportamiento considerado como desviado, así como los patrones de interacción, proveyeron de un mosaico conceptual interesante para el análisis que los sociólogos de la educación hicieron sobre el etiquetado y clasificación de estudiantes, sobre el análisis de las expectativas de los docentes o el estudio de las escuelas como instituciones totales.[115]

Por otra parte, encontramos a la **etnometodología**, que tiene sus orígenes en el trabajo de Harold Garfinkel, en la década de los sesenta. Se refiere a las reglas implícitas y tácitas

[112] D. Martuccelli, *op. cit.*, p. 16.
[113] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 739.
[114] J. Granja, *op. cit.*, p. 43.
[115] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 740.

de los actores que se descubren a través del análisis de sus acciones, de las prácticas sociales. La etnometodología es una reacción de corte individualista a las tendencias colectivistas; surge también de una diferenciación del funcionalismo de Parsons.

La **Nueva Sociología de la Educación** surge a partir de la crítica a diferentes enfoques marxistas y funcionalistas que solían estar influenciados por ciertos determinismos. Los críticos señalaban que este tipo de aproximaciones se concentraban en los insumos (como el estructural funcionalismo) o en los resultados y salidas (como el marxismo), pero no daban cuenta del proceso que ocurría en la "caja negra" de las escuelas y de las aulas. Este fue el espacio de oportunidad y análisis que retomaron los nuevos sociólogos de la educación en la década de los setenta.

Estas tendencias teóricas comenzaron a deslindarse del funcionalismo predominante que se conocía como sociología de la educación. La Nueva Sociología de la Educación incluía trabajos de orientación epistemológica hermenéutica o dialéctica; desde un punto de vista teórico los estudios se basaban en orientaciones marxistas, interaccionistas, fenomenológicas, etc.; asimismo, recuperaban influencias de Weber y Durkheim.[116] Una obra clave fue *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* editada por M. Young en 1971, que contó con la contribución de autores como Nash, Delamont, Stubbs, Galton, etc.

Los trabajos pertenecientes a esta corriente denotan un fuerte interés por analizar lo que pasa en el interior de los planteles educativos y de las aulas.

Si bien existen diferencias y desacuerdos notables entre las variantes presentadas que pretendían el análisis de lo local: "todas ellas tienen algo en común: tenían un mismo enemigo, el funcionalismo parsoniano (y de alguna manera el marxismo detrás del funcionalismo)".[117] Estas vertientes dan cuenta de

[116] F. Martínez, *op. cit.*, p. 6.
[117] D. Martuccelli, *op. cit.*, p. 16.

la incesante búsqueda de la sociología por construir nuevas aproximaciones que enriquecieran el análisis de lo social.

Aproximaciones diversificadas al estudio social de la educación

En los enfoques descritos previamente (agrupados en consenso, conflicto, aproximaciones a lo local), se aprecia cómo se va modificando la visión estructurada de la sociedad y de la participación de los individuos a otra que reconoce el poder de estos para impulsar las transformaciones sociales. Asimismo, se aprecia que los modos para analizar e investigar van focalizando aspectos de la vida cotidiana o de las realidades sociales, que no se apreciaban en las perspectivas empíricas basadas en la recolección de grandes cantidades de datos. Los enfoques teóricos siempre se actualizan, se renuevan, se enriquecen.

En la clasificación presentada al inicio de este capítulo, dos teóricos se encuentran en un lugar diferenciado por la imposibilidad de ubicarlos de manera única e inequívoca: Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. Ellos representan un reto ante cualquier clasificación por sus aportes y evolución teórica.

Bourdieu y Bernstein: más allá de las dicotomías

Estos autores comenzaron a dar cuenta de la importancia de repensar y modificar las aproximaciones teóricas y metodológicas para analizar las realidades educativas. Ambos examinaron cómo los procesos que ocurren en la escuela reproducen lo que acontece en la sociedad.

Pierre Bourdieu (1939-2002) es frecuentemente caracterizado como marxista, pero también es rechazado por los seguidores ortodoxos de Marx. Bourdieu parte de la antropología y de los planteamientos de Lévi-Strauss, integra también elementos durkheimianos y marxistas con importantes aportaciones originales. Propuso nociones clave para la sociología de la educación como *habitus* y capital cultural.[118]

[118] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 739.

La categoría **habitus** integra elementos teóricos que este autor retomó de Marx, Weber y Durkheim. La noción de *habitus*, también abordada en el capítulo III de este libro, se entiende como las estructuras estructurantes que nos permiten observar como naturales y obvios algunos de los rasgos de la vida social.[119] Por ejemplo, el *habitus* de los hijos de padres universitarios es diferente al del hijo de padres obreros; esto marca no sólo una diferencia respecto a la apropiación de elementos culturales, sino de las formas de apropiarse de los mismos. Este capital cultural se transmite por las familias y las escuelas. La escuela lo transmite a través de una violencia simbólica que legitima su poder arbitrario.

A pesar de su condición estructurante, el *habitus* preserva un margen de libertad que permite y hace posible la creatividad. Esto explica que personas de experiencias diferentes puedan encontrar terrenos de acercamiento sin invocar de manera específica el *habitus* de origen.[120] Esto también alienta el interés por explorar cómo se van manteniendo o modificando los *habitus* de personas de diferentes orígenes.

El *habitus* no es una categoría teórica acabada; brinda la posibilidad de continuar explorando cómo se modifica y reinterpreta a partir del análisis de las prácticas. Es justo a través de esta noción, que Bourdieu contribuye de manera importante a la discusión sobre cómo superar la dicotomía objetivo/subjetivo.

Una de las obras clave de Bourdieu fue *La distinción*. Si bien a este autor se le calificó dentro del estructuralismo constructivista, este autor pidió que no se le valorara por su obra más estructuralista, *La reproducción,* que publicó con Passeron en 1977. Para el estructuralismo existen estructuras objetivas independientes de la voluntad de los agentes; mientras que para el constructivismo hay una génesis social de las estructuras sociales.[121]

[119] Stéphane Chevallier y Christiane Chauviré, *Diccionario Bourdieu*, p. 109.
[120] Pierre Encrevé, y Rose-Marie Lagrave, eds., *Trabajar con Bourdieu*, p. 176.
[121] J. Flecha y O. Serradell, *op. cit.*, p. 71.

Bourdieu siguió explorando con diferentes aproximaciones metodológicas para el análisis de lo social, una de sus obras da cuenta de ello: *La miseria del mundo*. En esta investigación emplea entrevistas cercanas a los entrevistados y da cuenta de los ambientes, de las dificultades enfrentadas. Asimismo, plantea otra perspectiva de las sociedades en las que viven los entrevistados.

Basil Bernstein (1924-2000) es otro autor que se aleja del estructuralismo y articula aspectos micro con aspectos globales. En su obra se pueden encontrar influencias de Marx, a pesar de que se apoyó más en el trabajo de Durkheim para proponer el análisis del discurso pedagógico, específicamente de los códigos lingüísticos. Su trabajo constituyó una sociología de la comunicación pedagógica al analizar cómo se recontextualizan los discursos en diferentes espacios sociales.[122]

Bernstein sostuvo que los patrones de discurso de los estudiantes reflejan su contexto social, lo anterior evidencia que los estudiantes que provienen de familias trabajadoras están en desventaja en las escuelas porque estas pertenecen o reproducen la organización de la clase media. Los procesos educativos por lo tanto reproducen las desigualdades sociales.[123] Este autor analiza las prácticas pedagógicas y su vinculación con procesos globales de distribución de conocimiento entre diferentes grupos sociales.

Aunque la obra de Basil Bernstein es clasificada por muchos autores como reproductivista, para otros no es de fácil clasificación. En cualquiera de los dos casos, este autor ha dejado una marca importante en la sociología de la educación inglesa desde la segunda mitad del siglo XX. Los trabajos de Bourdieu y Bernstein han sido y siguen siendo clave para la sociología de la educación.

[122] *Ibid.*, p. 74.
[123] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 739.

Las sociologías de la educación en el siglo XXI: interdisciplinariedad y pluralidad

Como se ha revisado en los apartados previos, la sociología de la educación fue un campo débil en los sesenta, pero cobró mucha fuerza a partir de la década de los setenta y ochenta, en las cuales comenzó a caracterizarse por la **interdisciplinariedad**. Después de haber sido considerada como un área insular, en la actualidad la sociología de la educación es un punto de referencia para los investigadores que tratan de expandir el campo. Para ello se nutre de diferentes fuentes como el análisis neoinstitucional, sociología cultural, sociología del conocimiento, sociología de las profesiones, sociología de la moralidad.[124]

En México esta tendencia a la interdisciplinariedad inició en los años ochenta.[125] En esta década, los trabajos sobre sociología de la educación en México estuvieron permeados por diversos enfoques además de los críticos. Entre ellos se puede mencionar a la sociología de la acción de Alan Touraine o la sociología crítica de Habermas. De Foucault, varios investigadores mexicanos retomaron las nociones relativas a la matriz poder-saber y los aspectos de subjetividad. Asimismo, hubo influencias de la teoría crítica y de la sociología norteamericana para el análisis de las instituciones con aspectos recuperados de autores como Burton Clark, Levy y Becher. Los trabajos de esta década ya no pueden ser fácilmente clasificados como reproductivistas, marxistas, funcionalistas o positivistas, o como aproximaciones macrosociales y estructurales debido a que *la investigación sociológica comenzó a alejarse de enfoques totalizadores*. La educación pasó de verse determinada por la economía, la sociedad o el estado, a *un proceso con múltiples y heterogéneas influencias*; los sujetos también constituían una parte activa del proceso, pues no sólo eran integrantes de

[124] Michèlle Lamont, "Foreword: a much-needed Project" en *Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education*, pp. vii-ix.
[125] J. Granja, *op. cit.*, p. 38.

una clase social, sino sujetos que se constituían en los procesos educativos.[126]

En la actualidad, los trabajos de la sociología de la educación en México y en el mundo son diversos, y se nutren de diferentes enfoques teóricos contemporáneos entre los que podemos mencionar la sociología del individuo de Dubet y Martuccelli, las teorías dialógicas habermasianas o la sociología política de la educación.

Metha y Davis[127] sostienen que han emergido cinco sociologías de la educación en los últimos cincuenta años:

1) Las que analizan **el logro de estatus y la reproducción social**. Esta línea explora temas como las subculturas estudiantiles. Analiza de manera detallada cómo los estudiantes en desventaja conforman su identidad en sociedades altamente estratificadas. Es una línea cualitativa en fortalecimiento que explora cómo las fuerzas sociales y escolares crean ciclos de reproducción social.
2) Una **sociología de la educación orientada a la organización y enfocada en la mejora de la escuela y las políticas**. Esta línea analiza temas como la eficacia, las políticas o los factores de la escuela que promueven o no el éxito académico de los estudiantes; las comunidades de aprendizaje profesionales o los procesos de implementación de políticas. Se apoya en la evaluación cuantitativa de programas y estudios cualitativos.
3) Una **sociología crítica de la educación**. Enfoque teórico que evolucionó rápidamente en los noventa. Es de orientación neomarxista y cuenta con representantes como Apple, Giroux y Freire. Se centra en las inequidades y temas como género, raza, sexualidad y sus intersecciones. Se ha ampliado para analizar problemáticas relacionadas con feminismo,

[126] *Ibid.*, p. 45.

[127] Jal Mehta, y Scott Davies, "One. Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education" en *Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education*, pp. 23-25.

antirracismo, cultura queer, postcolonialismo, postmodernismo y postestructuralismo. Analiza también temas como equidad, inclusión, justicia social, racialización, *praxis* y postcolonialismo, LGBTQ, minorías. Esta corriente teórica va más allá de la investigación empírica y conduce al campo de la sociología hacia la metateorización y la crítica política. Líneas como ésta buscan el desarrollo de perspectivas interdisciplinarias, multidisciplinarias, transdisciplinarias e incluso postdisciplinarias. La teoría sociológica combina lo conceptual con lo teórico para probar hipótesis, mientras que la teoría crítica se legitima al combinar los argumentos filosóficos con la crítica política y social;[128] por eso es criticada: por su poca fortaleza empírica.

4) Una **sociología de la educación superior** que analiza temas como la desprofesionalización de la educación superior, las universidades corporativas o la erosión del poder de las instituciones de élite.
5) Una **sociología de la educación desde la perspectiva neoinstitucionalista**. En esta corriente se encuentran los estudios sobre racionalidad instrumental, mitos y ritos de las instituciones. Por ejemplo, cómo los estándares, como PISA, configuran o constituyen a las instituciones educativas.

Además de líneas como las anteriores, existen protocampos en la sociología de la educación; por ejemplo, la sociología de las organizaciones, estudios sociológicos de las políticas de la educación, sociología cultural y educación.[129]

Cabe señalar que los trabajos de sociología de la educación no sólo nutren a la sociología, sino a otras áreas de la investigación como la sociología de la evaluación, género y sexualidad, organizaciones, socialización política y movimientos sociales.[130] Lo anterior ocasiona diferentes y nuevos retos a la sociología de la educación.

[128] *Ibid.*, p. 25.
[129] *Ibid.*, p. 25.
[130] M. Lamont, *op. cit.*, pp. vii-ix.

Retos de la sociología de la educación

Las sociedades y los procesos educativos de las mismas son cambiantes y dinámicos; pueden caracterizarse por:

- La desigualdad económica ha crecido desde los setenta, ahora es masiva y abarca otros aspectos de la vida social. Esto crea la necesidad de entender temas como exclusión y estatus.
- La población es mucho más diversa.
- Los proveedores de la educación son más plurales que en la generación pasada.
- Las metas de la educación, particularmente la básica, son más ambiciosas.
- La educación superior continúa creciendo y cambiando.
- La educación es una fuerza omnipresente en la vida social moderna.
- La emergencia de la sociedad escolarizada rechaza la propia escolarización.[131]

Estos cambios en las sociedades, en la educación, así como en los enfoques teóricos y metodológicos de las disciplinas con sus demandas de inter y transdisciplinariedad, crean nuevos retos a la sociología de la educación o las sociologías.

Algunos de los retos que Granja[132] menciona son, por ejemplo, que el Estado-nación ya no es la unidad de análisis fundamental de la sociología. Asimismo, los cambios obligan a poner atención en nuevos referentes y fenómenos culturales, en las diversidades étnicas y regionales, en los nuevos actores y sujetos colectivos. También se requiere una reproblematización de los referentes de carácter económico a la luz de los cambios de modelos económicos y la revolución científico-tecnológica que han transformado las estructuras productivas. Además, resulta necesaria una reflexión sobre la expansión

[131] J. Mehta y S. Davies, *op. cit.*, pp. 42-45.
[132] J. Granja, *op. cit.*, p. 47.

cuantitativa de la oferta educativa y la consideración de la diversidad poblacional, de las nuevas demandas sociales como la pluralidad, la tolerancia o la conservación del medio ambiente. Lo local y lo global también tendrían que ser repensados en este contexto, pues no son dos entes separados sino articulados y multideterminados; los cambios micro forzosamente están conectados a aspectos sociales más amplios. En síntesis, la disciplina de la sociología de la educación tendría que ser revisada en sus límites, en sus referentes teóricos y metodológicos.[133]

Lo anterior obliga a abordar con nuevos enfoques los problemas sociológicos de la educación, distinguiendo que no se trata de problemas de la práctica pedagógica ni de problemas de sociales.[134] Esto implica una reconceptualización de lo que se entiende como educación, puesto que la misma no se reduce a lo escolarizado;[135] *la educación abarca cualquier ámbito donde tiene lugar un proceso educativo (o de socialización) e incluye, de manera particular, la compleja relación que se da entre este proceso y la sociedad en su conjunto*.[136]

Por ello uno de los mayores retos de la disciplina es *incorporar una variedad más amplia de perspectivas teóricas para entender la dinámica y la naturaleza plural de la escolarización actual.* El argumento central es:

> que el campo de la sociología necesita ser renovado: específicamente que muchas de las ideas, conceptos y teorías dominantes fueron creadas por unos cuantos y renombrados teóricos en un periodo altamente productivo entre 1966 y 1979, y que mucho de ese trabajo ha seguido el camino establecido por esos gigantes.[137]

El reto de desarrollar nuevas perspectivas teóricas para entender los nuevos procesos sociales tiene como finalidad no reciclar enfoques y terminologías que limiten el análisis de los

[133] *Idem*.
[134] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 44.
[135] R. N. Buenfil, *op. cit.*, *passim*.
[136] A. M. Brígido, *op. cit.*, p. 45.
[137] J. Mehta y S. Davies, *op. cit.*, p. 41.

problemas. A pesar de que la sociología ha dado pasos importantes en este sentido al incorporar elementos valiosos para la reflexión sobre educación, como las teorías de la posmodernidad surgidas desde el campo filosófico, o analizar los cambios en las configuraciones de poder, espacio y tiempo del mundo global; aún es necesario: "incorporar y traducir cuerpos de teoría sociológica de frontera como los desarrollados por Giddens y Luhmann, por sólo mencionar algunas de las producciones teóricas que parecen estar a la altura de la complejidad de nuestro tiempo".[138]

En cuanto a las metodologías, las nociones anteriores de una sociología científica de la educación (marcada por dilemas entre positivismo y empirismo, modernismo y posmodernismo, estructuralismo y postestructuralismo) son hoy difíciles de sostener. El modelo científico de las explicaciones lineales y causales no puede mantenerse en la actualidad para investigar los eventos sociales debido a que estos ya no son tan homogéneos, sino particulares y diversificados.[139]

Por lo anterior, también es preciso cuestionar las nociones tradicionales de objetividad y dar paso a las aproximaciones subjetivas, que tomen en cuenta al investigador y los fenómenos que se investigan con la finalidad de entender el mundo social, el cual es más complejo y global de lo que los paradigmas teóricos previos habían reconocido.[140] Se requiere una sociología de la educación que proponga una mirada alterna, diversificada y compleja de las funciones de la educación y de la sociedad misma.

Desde los sesenta hasta la actualidad la sociología ha dado un gran salto para convertirse de subcampo a una disciplina más amplia: un campo con identidad propia, una base de conocimiento y un lugar sólido dentro de la sociología. Pero también ha perdido oportunidades para articular diferentes

[138] J. Granja, *op. cit.*, pp. 47 y 48.
[139] Lawrence Saha, "Sociology of Education" en *21st Century Education: A Reference Handbook*, p. 303.
[140] *Idem*.

sociologías de la educación que han surgido de diferentes sectores del mundo académico.[141] Por ello se requiere de una sociología de la educación que construya puentes entre diferentes temas: "en un mundo interconectado necesitamos una sociología de la educación interconectada",[142] acorde a las fisuras y quiebres que enfrentan las sociedades actuales.

A MODO DE CIERRE

Al inicio de este capítulo se planteó la pregunta: ¿Qué aporta la educación a las sociedades?; específicamente se cuestionó sobre la función de la educación a través del ejemplo de Manolo.

Para responder a estos cuestionamientos se analizaron las funciones que se han atribuido a la educación en las sociedades a través de la revisión de los principales enfoques teóricos de la sociología de la educación.

Usualmente se reconocen las funciones económica, académica, política, ideológica, de movilidad social, de transmisión de la cultura o de innovación de la educación. Sin embargo, también se reconocen las funciones micro, como la función socializadora, acreditadora, de selección o asignación social, o identificatoria. Aunque es deseable que la educación contribuya al desarrollo económico de los países o a la movilidad social de los ciudadanos, no podemos restringir su función a estos aspectos. La educación reproduce también el orden dominante, forma ciudadanos, forma trabajadores, transmite ideologías, es un instrumento de dominación social; pero también conserva la posibilidad de contribuir a la renovación y cambio social, de propiciar nuevos arreglos o configuraciones sociales. Por ello, aunque la escolarización no ocasione que Manolo mejore su ingreso o consiga un mejor trabajo, lo ha formado como ciudadano, le ha permitido superar el filtro de la educación superior y acceder a un posgrado. La educación

[141] J. Mehta y S. Davies, *op. cit.*, p. 7.
[142] *Ibid.*, p. 48.

presenta, en el caso de Manolo, una relación particular con la sociedad mexicana, pues esta parece ofrecer una oferta limitada de trabajo para los egresados de los posgrados; además de que no garantiza la prometida movilidad social o mejora de ingreso de este joven.

La educación del mundo real ha cambiado considerablemente de maneras que no fueron previstas por los teóricos clásicos, y el campo de la sociología ha evolucionado de modos que no han sido integrados en el estudio sociológico de la educación, pero que ofrecen aproximaciones metodológicas renovadas. A través del recorrido histórico se pudo apreciar que la sociología de la educación era un campo débil en la década de los sesenta y la educación no era un campo de interés para la investigación. Los trabajos sociológicos se caracterizaban más por la descripción que por el análisis y las investigaciones no cumplían con los estándares metodológicos.

El estudio empírico de la educación inició a finales de los sesenta y principio de los setenta; como ejemplo, se puede mencionar el estudio Coleman que medía los factores de las escuelas que creaban inequidades particularmente entre blancos y negros. Los enfoques clásicos promovieron y consolidaron la idea de que la educación era vital para la cohesión de las sociedades. Esta visión de educación y sociedad se encuentra en los enfoques funcionalistas, centrados en el equilibrio y el consenso.

Sin embargo, la noción de sociedad comienza a transformarse en los enfoques relacionados con el conflicto, los cuales cuestionan los modos en que se reproduce el poder. Marx realiza propuestas pragmáticas que son retomadas especialmente por algunos críticos de la resistencia y que se orientan a la participación de los individuos para la transformación de la sociedad. La educación cobra especial relevancia para la construcción de consciencia en estos individuos, especialmente, para el análisis de las condiciones de la sociedad en las que viven.

Después del reporte Coleman, en 1970 comienza la edad de oro en la teorización sobre la escuela y la sociedad. Estas

teorías continúan marcando importantes temas en el campo, se siguen enseñando y se siguen citando.[143] Surgen los enfoques micro, más orientados al análisis de las interacciones que demuestran la importancia de analizar las prácticas que tienen lugar en diferentes instituciones en las cuales se desarrollan los procesos educativos. Sin embargo, algunos enfoques como el interaccionismo simbólico y la etnometodología pierden de vista la perspectiva más amplia, aquella que conecta los microprocesos con las estructuras.

Por ello, las perspectivas teóricas que atravesaron diversos cambios, como la de Bourdieu, cobraron especial fuerza y relevancia. El carácter estructural y constructivista de estas posturas permiten explicar las realidades educativas desde la perspectiva de las prácticas que sostienen los individuos en las interacciones, pero conectadas a sus realidades contextuales más amplias.

Este camino a la superación de dicotomías, si bien es un logro importante, no detiene el avance metodológico y teórico de la sociología de la educación, pues aún quedan construcciones epistemológicas en desarrollo que enfrentan las realidades cambiantes y nuevas demandas para explicar cómo la educación sigue transformándose. Estos enfoques abordan situaciones en las que las problemáticas educativas se entretejen con aspectos de multiculturalidad, diversidad de géneros, razas, migraciones, poblaciones minoritarias, entre otros.

El panorama actual, así como la caracterización de las transformaciones de los enfoques teóricos de la sociología de la educación, pone de relieve la importancia de construir una mirada compleja y diversificada. Los contextos actuales demandan una visión enriquecida de las funciones de la educación que promueva nuevos arreglos sociales.[144]

Metodológicamente, la sociología de la educación tendrá que construir nuevas aproximaciones y técnicas que permitan analizar no sólo las grandes cantidades de datos, sino las

[143] *Ibid.*, p. 6.
[144] V. Kantzara, *op. cit.*, p. 6.

cualidades de los procesos micro que se articulan a estos fenómenos masivos: la diferencia en la diversidad. Además, la brecha entre teoría, investigación y práctica necesita reducirse.[145]

Aunque sigue predominando la idea de que la función de la educación es preparar al ser humano para la vida en sociedad, las definiciones de educación y la diversidad de funciones que se describieron permiten apreciar que la función de la educación no es ni exclusiva, ni neutra. Lo que seguirá siendo inadmisible es que contribuya a la ampliación de inequidades o diferenciaciones sociales.

Es importante reconocer que **la educación también puede tener funciones de renovación y cambio social**, especialmente al comprender cómo contribuye a la reproducción de inequidades. Sólo así se podrá construir una visión enriquecida de la educación y actuar en consecuencia: promoviendo la transformación de las sociedades. Para lograrlo, se requiere de una educación y una sociología de la educación que promuevan e integren la diversidad social, teórica, metodológica; la reflexión y el diseño de nuevos arreglos sociales. La sociología de la educación tiene el reto de pensar de manera más amplia y diferente el lugar de la educación en la sociedad, para ello necesita movilizar sus exclusivas herramientas analíticas, renovar su marco teórico multidimensional, plantearse nuevas preguntas, proponer nuevas teorías, conjuntar estos abordajes para desarrollar nuevas líneas de investigación y crear nuevos programas de investigación empírica.[146]

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

1. Identifica al menos tres definiciones de sociedad de los diferentes autores o enfoques teóricos descritos en el capítulo. ¿Cuál es la transformación que identificas en el concepto y por qué?

[145] A. Sadovnik, *op. cit.*, p. 741.
[146] M. Lamont, *op. cit.*, p. vii; J. Mehta y S. Davies, *op. cit.*, p. 1.

2. Revisa las diferentes conceptualizaciones de sociedad y escribe un concepto propio de educación.
3. Elabora una línea del tiempo u organizador gráfico de los diferentes enfoques teóricos. Señala algunos de sus rasgos distintivos.
4. Elige un autor que te haya llamado la atención; identifica y lee algún fragmento original de su trabajo relacionado con educación. ¿Sus ideas son vigentes para analizar alguna problemática actual que conozcas de las escuelas mexicanas? ¿Por qué?

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS



Althusser, Louis, "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *La filosofía como arma de la revolución*; 18a ed., México, Siglo XXI, 1989. pp. 102-151.

Álvarez-Uría, Fernando, ed., *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*, Madrid, Morata, 2007. 142 pp.

Arendt, Hannah, *Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental*, Madrid, Encuentro, 2007. 124 pp.

Billings, Sabrina, "Critical Pedagogy", en *Critical Pedagogy – Research Starters Education*, [en línea], Nueva York, Great Neck Publishing, 2014. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e0h&AN=27577909&lang=es&site=eds-live>. [Consulta: 26 de marzo, 2015.]

Bourdieu, Pierre, "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en Patricia de Leonardo, antól., *La nueva sociología de la educación*, México, Secretaría de Educación Pública / El Caballito, 1986. pp. 103-129.

Brígido, Ana María, *Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales,* Córdoba, Editorial Brujas, 2006. 326 pp.

Buenfil, Rosa Nidia, *Análisis de discurso y educación,* CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas, 1993. 23 pp. (Documentos DIE, 26).

_______, *Análisis de discurso y educación*, [en línea], México, 1991. <www.uv.mx/blogs/uvi/files/2008/10/unidad-3_2buenfil.doc>. [Consulta: 26 de marzo, 2015.]

Cataño, Gonzalo, "Max Weber y la educación", en *Espacio Abierto*, [en línea], julio-septiembre, 2004, núm. 13, vol. 3, pp. 395-404. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213303> [Consulta: 5 de marzo, 2018.]

DURKHEIM, Emile, "La educación: su naturaleza, su función", en *Educación como socialización,* trad. de Alfonso Ortiz. Salamanca, Sígueme, 1976, pp. 89-113.

CHEVALLIER, Stéphane y Christiane Chauviré, *Diccionario Bourdieu*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2011. 191 pp.

ENCREVÉ, Pierre y Rose-Marie Lagrave, eds., *Trabajar con Bourdieu*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2005. 393 pp.

FLECHA, José y Olga Serradell, "El desarrollo de la sociología de la educación: principales enfoques o escuelas: revisión crítica", en Francisco Fernández, coord., *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson Educación, 2003. pp. 63-83.

GÓMEZ, Camila, Agustina Gallego y Carlos Sánchez, "La promesa incumplida. Educación y movilidad social" en *Revista Nexos*, [en línea], 1 de enero de 2016. <https://www.nexos.com.mx/?p=27250>. [Consulta: 5 de abril, 2018.]

GRANJA, Josefina, "La sociología de la educación en México: trayectorias teóricas y de problematización 1960-1990" en *Revista de Educación*, 2001, 324, pp. 37-48.

GUEVARA, Gilberto y Patricia de Leonardo, *Introducción a la teoría de la educación*. 3ª ed., reimp. 2014, México, Trillas, 2007. 115 pp.

HIERRO, Graciela, "Gramsci y la educación" en *Revista de la Educación Superior*, abril-junio, 1981, vol. 10, núm. 38, pp. 1-13, [en línea], <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista38_S1A2ES.pdf>. [Consulta: 18 de agosto, 2018.]

JOFRÉ, Rosa y Jon Zaldivar, "La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: 'estaba ladrando al árbol equivocado'", en *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, febrero, 2016, año 3, núm. 3, pp. 65-81.

KANTZARA, Vasiliki, "Social Functions of Education" en George Ritzer, ed., *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing, 2007. Blackwell Reference Online. [En línea], 03 March 2009 <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeose097.pub3> [Consulta: 18 de agosto, 2018.]

KRETCHMAR, Jennifer, "Sociology of Education" en *Sociology of Education – Research Starters Education*, [en línea], Nueva York,

Great Neck Publishing, 2014. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e0h&AN=27569426&lang=es&site=eds-live>. [Consulta: 26 de marzo, 2015.]

Lamont, Michèlle, "Foreword: a much-needed Project en Education in a new society" en Jal Mehta y Scott Davies, eds., *Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education*, University of Chicago Press, Estados Unidos de América, Chicago, The University Chicago Press, 2018. pp. vii-ix.

Lerena, Carlos, "Educación y cultura en Max Weber" en Mariano Enguita, ed., *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, Barcelona, Ariel, 1999. pp. 72-82.

Marx, Karl, "Prefacio" en *Contribución a la crítica de la economía política*, Madrid, Alberto Corazón, 1970. pp. 37-38.

Martínez, Felipe, *La sociología de la educación. Breve panorama y bibliografía*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1989. 21 pp. (Reportes de Investigación de la uaa. Serie Investigación Educativa, 18).

Martuccelli, Danilo, "Presentación" en *Lecciones de sociología del individuo*, [en línea], Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de ciencias sociales, 2007. pp. 3-38. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/52674/lecciones_sociolog%EDa_martuccelli.pdf?sequence=1>. [Consulta: 20 de marzo, 2018.]

Mehta, Jal y Scott Davies, "One. Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education" en *Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education*, University of Chicago Press, Estados Unidos de América, Chicago, The University Chicago Press. 2018. pp.1-58.

McMahon, Maureen,"Structural Functionalism", en *Research Starters Education*, [en línea], Nueva York, Great Neck Publishing, 2014. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=95edf62a-d2cb-4463-a245-c248a52c519f%40pdc-v-sessmgr01&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#db=ers&AN=89185764>. [Consulta: 26 de marzo, 2015.]

MUSGRAVE, Peter, *Sociología de la educación*, Barcelona, Herder, 1972. 368 pp.

PARSONS, Talcott, *El sistema de las sociedades modernas*, México, Trillas, 1974. 199 pp.

ROJAS-LEÓN, Alexis, “Aportes de la sociología al estudio de la educación” en *Revista Educación*, enero-junio, 2014, vol. 38, núm. 1, pp. 33-58.

SAHA, Lawrence, “Sociology of Education”, en Thomas Good, ed., *21st Century Education: A Reference Handbook*, California, Sage Publications, 2008, pp. 299-307.

SADOVNIK, Alan, “Sociology of Education”, en Eugene Provenzo y John Renaud, eds., *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Thousand Oaks, CA, SAGE, 2009. pp. 735-741.

SADOVNIK, Alan, Peter Cookson Jr., Susan Semel y Ryan Coughlan, “The Sociology of Education”, en Alan R. Sadovnik, Peter W. Cookson Jr., Susan F. Semel y Ryan W. Coughlan, *Exploring education: an introduction to the foundations of education*. 5ª. ed., Nueva York, Routledge, 2018. pp. 135-195.

SMITH, Tricia, “Paulo Freire”, en *Research Starters Education*, [en línea], Nueva York, Great Neck Publishing, 2014. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e0h&AN=45827570&lang=es&site=eds-live>. [Consulta: 26 de marzo, 2015.]

TORRES, Carlos, “Ideología, educación y reproducción social”, en *Revista de la Educación superior*, Octubre-Diciembre, 1979, vol. 8, núm. 32, pp. 1-14, [en línea], <http://publicaciones.anuies.mx/revista/32/1/3/es/ideologia-educacion-y-reproduccion-social>. [Consulta: 18 de agosto, 2018.]

RECURSOS WEB COMPLEMENTARIOS



Introducción

- ✓ En este artículo se describe cómo el rezago educativo en América Latina no permite que los ciudadanos tengan acceso a mejores condiciones de vida. La región está estancada en términos de movilidad social y los gobiernos no han establecido un proyecto económico que vaya más allá del desarrollo maquilador. Camila Gómez, Agustina Gallego, Carlos Sánchez, “La promesa incumplida. Educación y movilidad social”, [en línea], <https://www.nexos.com.mx/?p=27250>. [Consulta: 30 de abril, 2018.]

Momentos históricos clave para el análisis social de la educación

- ✓ En el siguiente vínculo puede encontrarse información general sobre la Revolución Francesa: <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiauniversal1/unidad3/revolucionFrancesa>. [Consulta: 21 de octubre, 2018.]
- ✓ En este artículo se explica de qué forma fueron analizadas la guerra y la violencia organizada desde la sociología. Sinia Maleevic, “La guerra y la teoría sociológica”, pp. 01-19, [en línea], <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042015000100001&lng=es&nrm=iso>. [Consulta: 21 de octubre, 2018.]
- ✓ En este libro se presenta un análisis multidimensional de las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Jeffrey C. Alexander, *Las teorías sociológicas desde la*

Segunda Guerra Mundial, [en línea], <https://www.academia.edu/11560479/LIBRO_TEORIAS_SOCIOLOGICAS_DESDE_LA_SEGUNDA_GUERRA_MUNDIAL>. [Consulta: 21 de octubre, 2018.]

Surgimiento y evolución del análisis sociológico de la educación

✓ Para profundizar en el origen y desarrollo de la sociología en México, véase el artículo que describe la aparición de la sociología en México como disciplina académica, tardíamente, durante los inicios del siglo xx: Lucio Mendieta y Núñez, *Origen y desarrollo de la sociología académica en México*, [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7684/origen-y-desarrollo-de-la-sociologia-academica-en-mexico>. [Consulta: 21 de octubre, 2018.]

La importancia del consenso en las sociedades: el funcionalismo estructural y los funcionalismos

✓ Un artículo que describe las aportaciones de Durkheim en torno de la conformación del Estado, la ciudadanía y el patriotismo es de: Graciela Inda, "La sociología política de Émile Durkheim: la centralidad del problema del Estado en sus reflexiones del periodo 1883-1885", [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7689/la-sociologia-politica-de-Emile-durkheim-la-centralidad-del-problema-del-estado-en-sus-reflexiones-del-periodo-1883-1885>. [Consulta: 10 de octubre, 2018.]

✓ Tradicionalmente, el discurso durkheimiano sobre la educación insiste en la socialización y en la complementariedad de las funciones de los distintos ámbitos que conforman la sociedad, el conflicto es una patología social por eliminar. Sin embargo, existen referencias de

Durkheim a la desigualdad y la diferencia como se documenta en: Elisa Basozabal, *Durkheim: conflicto y educación*, [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7688/durkheim-conflicto-y-educacion>. [Consulta: 8 de octubre, 2018.]

- ✓ En este artículo se pueden consultar los supuestos erróneos que se atribuyen al informe Coleman: Ramón Flecha y Nataly Buslon, 50 años después del informe Coleman. *Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos*, [en línea], <https://www.redalyc.org/html/3171/317146294003/#page20>. [Consulta: 15 de octubre, 2018.]

El conflicto en las sociedades en transformación: marxismo, neomarxismo, desescolarización

- ✓ Una miniserie argentina de seis capítulos que aborda problemáticas contemporáneas y difunde las principales ideas de Marx es: "Marx ha vuelto. Partido de los Trabajadores Socialistas", [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=eckwjxa0-w4&list=PLis8vVfUiOWSbgFmPXRr5WDwcLWTPiV1X>. [Consulta: 21 de diciembre, 2018.]
- ✓ Una nota de prensa que ejemplifica posturas a favor o en contra del marxismo puede encontrarse en: Didi Kirsten, "¿Por qué mandar a Alemania una estatua de Marx? Los chinos tienen algunas ideas", [en línea], <https://www.nytimes.com/es/2017/05/25/por-que-mandar-a-alemania-una-estatua-de-marx-los-chinos-tienen-algunas-ideas/?rref=collection%2Fsectioncollection%2Farchive&action=click&contentCollection=marx&regi>. [Consulta: 18 de mayo, 2018.]
- ✓ Otra nota de prensa que puede ayudar a pensar en las implicaciones diferenciadas que tuvo el marxismo en varios países puede leerse en: David Priestland, "Lo que queda del comunismo", [en línea], <https://www.nytimes.

com/es/2017/04/11/lo-que-queda-del-comunismo/?rref=collection%2Fsectioncollection%2Farchive&action=click&contentCollection=marx&region=stream&module=stream_unit&version=latest&contentPlacement=2&pgtype=collection>. [Consulta: 18 de mayo, 2018.]

✓ Un documental que aporta ideas sobre la vigencia del pensamiento de Marx es de Jason Barker: "Marx reloaded", [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=elVD4eGbmuQ>. [Consulta: 11 de noviembre, 2016.]

✓ Para conocer esta y otras teorías reproduccionistas, como las de Bourdieu y Passeron se puede consultar el artículo: Rafael Jiménez Gámez, "Escuela y selección social: ¿reproducción o cambio?", [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7341/escuela-y-seleccion-social-reproduccion-o-cambio>. [Consulta: 20 de octubre, 2018.]. Este artículo ofrece un breve repaso a la bibliografía más representativa de los últimos años dentro del marco ya clásico en sociología de la educación, que da cuenta de la escuela como instrumento de selección o igualación social.

✓ Una interesante descripción y empleo teórico de la categoría hegemonía de Gramsci puede encontrarse en el capítulo "Teorizar sobre la hegemonía global" del libro: Simon Marginson e Imanol Ordorika. *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*, [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/9120/hegemonia-en-la-era-del-conocimiento-competencia-global-en-la-educacion-superior-y-la-investigacion-cientifica>. [Consulta: 17 de octubre, 2018.]

✓ En el siguiente video puede encontrarse una conversación con Henry Giroux: <https://www.youtube.com/watch?v=zeQ7YC5_uN0>. [Consulta: 16 de marzo, 2015.]

✓ El libro *Teoría y resistencia en educación*, contiene los principales planteamientos de Giroux sobre pedagogía crítica. Se divide en dos partes: en la primera explica el tema de teoría y discurso crítico, que contiene las teorías crí-

ticas y prácticas educativas; la escuela y la política del currículum oculto; y también la reproducción, resistencia y acomodo del proceso de escolarización; en la segunda explica la resistencia y pedagogía crítica. Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7348/teoria-y-resistencia-en-educacion>. [Consulta: 3 de octubre, 2018.]

- ✓ Un acercamiento general a las ideas de Henry Giroux se puede encontrar en su sitio web disponible en: <http://www.henryagiroux.com>. [Consulta: 26 de marzo, 2015.]
- ✓ Un artículo en español que ejemplifica las ideas de Henry Giroux sobre el autoritarismo puede consultarse en: Henry Giroux, "El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia", [en línea], <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/211>. [Consulta: 17 de octubre, 2018.]
- ✓ Otro artículo clave de Giroux en el cual expone una crítica a las teorías de la reproducción es: Henry Giroux, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7682/teorias-de-la-reproduccion-y-la-resistencia-en-la-nueva-sociologia-de-la-educacion-un-analisis-critico>. [Consulta: 17 de octubre, 2018.]
- ✓ Un artículo que sintetiza la definición de Weber de visiones del mundo y que muestra sus aportes como un sociólogo que dio importancia a éstas en la constitución de grupos sociales y la comprensión del cambio social es: Stephen Kalberg, "La influencia pasada y presente de las visiones del mundo: Max Weber y el descuido de un concepto sociológico", [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7755/la-influencia-pasada-y-presente-de-las-visiones-del-mundo-max-weber-y-el-descuido-de-un-concepto-sociologico>. [Consulta: 19 de octubre, 2018.]

- ✓ Dos programas televisivos que describen la relación entre economía y sociedad desde el punto de vista de Max Weber son: "Espiral". Canal Once. "Max Weber: Economía y Sociedad", [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=NAQvdw5Ds54> y <https://www.youtube.com/watch?v=-LVfVfkLeeQ>. [Consulta: 11 de septiembre, 2016.]
- ✓ Un ensayo que busca discernir los orígenes del concepto de acción en la teoría sociológica, comparando las perspectivas de Max Weber, Talcott Parsons, Alain Touraine y Anthony Giddens y destacando sus aportaciones para la sociología contemporánea es: Bruno Lutz, "La acción social en la teoría sociológica: una aproximación", [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7751/la-accion-social-en-la-teoria-sociologica-una-aproximacion>. [Consulta: 21 de octubre, 2018.]
- ✓ Una síntesis de los principales aportes educativos de Weber puede consultarse en: Gonzalo Cataño, "Max Weber y la educación", [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7750/max-weber-y-la-educacion>. [Consulta: 21 de octubre, 2018.]
- ✓ En este artículo se realiza una síntesis biográfica de Iván Illich, desde su origen hasta sus obras educativas más importantes: Marcela Gajardo, "Ivan Illich", [en línea], <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/illichs.PDF>. [Consulta: 17 de diciembre, 2018.]
- ✓ Un libro que contiene experiencias que recuperan los aportes de Freire a la educación es: Moacir Gadotti, Margarita Gómez, Lutgardes Freire, comp., *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*, [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/9121/lecciones-de-paulo-freire-cruzando-fronteras-experiencias-que-se-completan>. [Consulta: 19 de diciembre, 2018.]

Aproximaciones a lo local: interaccionismo simbólico, sociología fenomenológica, etnometodología y nueva sociología de la educación

- ✓ Para profundizar en las sociologías interpretativas y su relación con la sociología comprensiva de Weber se recomienda consultar: Rafael Farfán, “La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología”, [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7752/la-sociologia-comprensiva-como-un-capitulo- de-la-historia-de-la-sociologia>. [Consulta: 10 de octubre, 2018.] Este artículo propone tomar la sociología comprensiva como punto de partida de las sociologías interpretativas. Primero explica los conceptos e ideas centrales de la sociología comprensiva de Weber, posteriormente describe las relaciones entre esta sociología y otras sociologías interpretativas actuales. Finalmente describe algunos nexos entre la sociología comprensiva de Weber y la metodología cualitativa de investigación social.
- ✓ Una recomendación a un libro contemporáneo sobre la teoría de la acción comunicativa de Habermas se puede encontrar en el siguiente video: “Jürgen Habermas: Acción Comunicativa y Ética del discurso con el Dr. Noé Héctor Esquivel. Grado cero”, [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=47KFuvvK9rU&feature=youtu.be>. [Consulta: 17 de diciembre, 2018.]
- ✓ Un acercamiento más detallado a la etnometodología puede encontrarse en el documento de Juan José Caballero, “Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad”, [en línea], <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_056_06.pdf>. [Consulta: 21 de octubre, 2018.]

Aproximaciones diversificadas al estudio social de la educación

Bourdieu y Bernstein: más allá de las dicotomías

- ✓ Si se desea profundizar en las aportaciones teóricas de Bourdieu y Bernstein para el análisis de lo educativo, se sugiere consultar un artículo que explica la teoría de violencia simbólica y de la reproducción de Bourdieu y Passeron, el tema de capital económico, cultural y social, la aportación que realizó Bernstein a la socialización y códigos de comunicación y, por último, las implicaciones en la realidad de las escuelas y en la formación del profesorado. Mercedes Ávila Francés, "Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein", [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7346/socializacion-educacion-y-reproduccion-cultural-bordieu-y-bernstein>. [Consulta: 18 de octubre, 2018.]

Las sociologías de la educación en el siglo XXI: interdisciplinariedad y pluralidad

- ✓ Un artículo que ofrece elementos para comprender la sociología general y la sociología de las profesiones es de Antonio Luna, "De la sociología general a la sociología de las profesiones", [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/7685/de-la-sociologia-general-a-la-sociologia-de-las-profesiones>. [Consulta: 14 de octubre, 2018.]
- ✓ Para conocer más sobre las sociologías del individuo propuesta por estos autores, se recomienda consultar los siguientes videos: Canaluntref. "Entrevista a François Dubet", [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=PfpgxIYKFDE&t=241s>. [Consulta: 19 de diciembre, 2018.]

- ✓ *La Colmena Revista*. “Danilo Martuccelli: Sociología del individuo”, [en línea], <https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=0HoW3o3_9zw>. [Consulta: 19 de diciembre, 2018.] En este video se puede apreciar la descripción que hace Danilo Martuccelli sobre su propuesta sociológica.

Retos de la sociología de la educación

- ✓ Algunos ejemplos de investigación sociológica contemporánea se pueden consultar en la revista *Sociology of Education*, [en línea], <https://us.sagepub.com/en-us/nam/sociology-of-education/journal201973#description>. Por ejemplo, un estudio etnográfico sobre las respuestas de los docentes a las medidas de control de la escuela: Joanne Golan, “Conformers, Adaptors, Imitators, and Rejecters: How No-excuses Teachers’ Cultural Toolkits Shape Their Responses to Control”, [en línea], <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0038040717 743721>. [Consulta: 21 de diciembre, 2018.] O un estudio cuantitativo sobre políticas y prácticas disciplinarias escolares para estudiantes latinos de Kelly Welch y Allison Ann Payne, “Latino/a Student Threat and School Disciplinary Policies and Practices”, [en línea], <doi:10.1177/0038040718757720>. [Consulta: 21 de diciembre, 2018.]

V

La dimensión cultural en la educación: aproximaciones teóricas para el estudio de la cultura, la interculturalidad y la educación

Liliana Valladares

Introducción

La vida cotidiana y particularmente la vida en las escuelas y la educación en su conjunto, contienen más significados de los que podemos imaginar en una primera instancia. Estos significados dan cuenta de que "aún las externalidades más banales de la vida son expresiones de un orden social y cultural".[1]

A lo largo del libro, hemos visto que para comprender los significados de lo social y lo educativo, y con ello entender que las actividades, las prácticas, las rutinas escolares dependen de la posición social y contexto de cada uno, es necesario entender conceptos como el de sociedad y el de cultura.

En los capítulos precedentes se han abordado ya algunas de las principales categorías asociadas a lo social y en especial, a la relación entre la educación y la sociedad. En el presente capítulo desplazaremos el foco de atención a las bases conceptuales necesarias para introducirse al análisis de **la cultura y la educación**.

Partiremos de asumir que ninguna sociedad existe sin cultura, esto significa que lo cultural y lo simbólico atraviesan todas las manifestaciones de la vida social, y se hacen presentes

[1] Georg Simmel, *apud* David Inglis, *Culture and everyday life*, p. 2.

en nuestras ideas, valores, normas, creencias y maneras de pensar. De aquí que el análisis de lo social y, dentro de ello de lo educativo, requiere también del estudio de la cultura.

Las conductas y comportamientos de los individuos, en general, así como sus creencias, representaciones, valores, formas de educación e instituciones educativas, tienen lugar en un contexto determinado que varía en función de cada cultura; ésta última es la que determina y orienta las formas específicas en que los seres humanos actuamos, sentimos y pensamos sobre las cosas.

Como señala Giménez,[2] la **cultura** es un componente indispensable para descifrar las dinámicas sociales; es a través de ella que podemos comprender algunos de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales, y dada su capacidad creadora e innovadora, con la cultura se configura un sentido común y se construyen y reconstruyen las identidades sociales: "Ella hace existir una colectividad, constituye su memoria, contribuye a forjar la cohesión de sus actores y legítima o deslegitima sus acciones".[3]

Si bien podemos admitir que la cultura está socialmente condicionada, es decir que está en la raíz de las prácticas sociales, también debemos asumir que lo cultural es un factor condicionante de todas las sociedades, pues influye fuertemente en sus dimensiones económica, política, demográfica, histórica.[4]

Cultura y sociedad son dos categorías indisociables que sólo se distinguen analíticamente una de otra.[5] Pero, ¿en qué consiste esta distinción? ¿De qué hablamos cuando hablamos de la cultura?

De acuerdo con Inglis[6] hay ocho supuestos que podemos asumir cuando hablamos del concepto de cultura: *1)* La cultura comprende los patrones de ideas, valores, creencias que

[2] Gilberto Giménez, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, p. 51.
[3] *Idem*.
[4] *Idem*.
[5] *Ibid*., p. 107.
[6] David Inglis, *op. cit*., pp. 5-8.

son comunes para un grupo particular de individuos y que caracteriza a sus modos de pensar, sentir y actuar; *2)* La cultura es un rasgo que permite diferenciar a un grupo social de otro, pues cada uno tendrá su propia cultura; *3)* La cultura contiene significados y es por tanto, significativa, pues estos significados establecen modos en que los diferentes grupos sociales responderán intelectual o emocionalmente hacia ciertas situaciones en su vida cotidiana; *4)* Las ideas, valores y creencias de un grupo social están implicadas en motivar las actuaciones de sus miembros y el estudio de estas formas culturales es de interés central para la sociología; *5)* Las ideas, valores y creencias de un grupo social se incorporan a símbolos y artefactos; *6)* La cultura es aprendida (en un proceso de socialización) y es producto de la herencia acumulada por generaciones anteriores; *7)* La cultura es arbitraria y es resultado de las actividades humanas, por lo que el hecho de que tenga lugar y se exprese de la forma en que lo hace no es algo inevitable; *8)* La cultura y las formas de poder social están íntimamente enlazadas, es decir que las instituciones y grupos de poder en la sociedad influyen y determinan a la cultura misma.

Ahora bien, ¿se ha pensado desde siempre esto mismo sobre la cultura? ¿Cómo han cambiado los supuestos acerca de este concepto en la historia? ¿Cómo podemos entender lo que es hoy la cultura? ¿Las concepciones de cultura influyen en nuestro entendimiento de la educación? ¿Cómo entender la relación entre lo educativo y lo cultural? ¿Por qué lo cultural es importante para la Pedagogía y el estudio de la educación?

En lo que sigue delimitaremos algunas coordenadas introductorias para entender los conceptos de cultura y su relevancia en el estudio social y cultural de la educación. Se problematizará la noción de cultura y se delinearán algunas pautas para su abordaje metodológico en el ámbito educativo.

Uno de los argumentos que servirá de eje en este capítulo será dar por hecho que, al igual que ocurre con la noción de sociedad, también *hay muchas maneras de entender la cultura y a estas diferentes concepciones han estado asociadas formas distintas de entender lo educativo* y de diseñar, no solamente abordajes

teórico-metodológicos diversos para el análisis cultural y la investigación de la educación, sino políticas educativas para el tratamiento de la diversidad cultural en la educación.

Con el desarrollo de los estudios culturales y su fuerte influencia en los estudios críticos de la educación, sostendremos que actualmente el concepto de cultura sigue siendo útil e incluso más necesario que nunca[7] para entender lo educativo. Como veremos al cierre del capítulo, hay muchas tipologías que sistematizan la pluralidad de sentidos que hoy adquieren nociones como la interculturalidad en la educación, pues detrás de cada definición de lo multi e intercultural hay siempre una concepción de cultura que le da sustento. Por consiguiente, clarificar los sentidos y significados de lo cultural y la cultura es una labor fundamental dentro del estudio de las dimensiones culturales de la educación.

LOS SIGNIFICADOS DE LA CULTURA: EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO, SUS PERSPECTIVAS Y SUS FUNCIONES

Para aproximarnos al estudio de la noción de cultura, una primera distinción que resulta útil para enmarcar parte de los debates en la antropología, la ofrece Sewell[8] cuando distingue **dos sentidos** del término fundamentalmente diferentes.

Por un lado, "**la cultura**" (en *singular*), refiere a una categoría teóricamente definida o un aspecto de la vida social que se abstrae de la compleja realidad de la existencia humana en la que lo cultural se yuxtapone a lo biológico, lo psicológico, lo histórico, lo económico. Este sentido de la cultura como categoría analítica abstracta es diferente de "**las culturas**" (en *plural*), término que designa un mundo delimitado y concreto de creencias y prácticas, así por ejemplo, se puede hablar de las culturas americana, mexicana, francesa, de culturas de la

[7] William Sewell, "Los conceptos de cultura", en *Beyond the Cultural Turn*, [en línea], p. 1.
[8] W. Sewell, *op. cit.*, pp. 3-4.

clase media y de las elites, o de culturas mayoritarias y minoritarias.[9]

Sin perder de vista esta distinción, la clarificación del concepto de cultura, por lo general refiere al primer sentido, es decir, a la cultura como una categoría de la vida social que, como veremos más adelante, constituye una dimensión de lo educativo que, como tal, ha sido conceptualizada de distintas maneras.

Desde una mirada histórica, y basado en el trabajo de la antropóloga Carla Pasquinelli, Gilberto Giménez[10] describe tres fases en la formación y desarrollo de la categoría de cultura.

Estas fases encuentran su raíz en un **momento fundacional** de la cultura en que se instaura una **perspectiva evolucionista** de la misma. Este momento fundacional coincide con la aparición de la obra *Primitive Culture* de Edward B. Tylor (publicada en 1871), en la que se define el concepto de cultura de manera holística y como un modo de referirse a todas las formas de alteridad: "La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad".[11]

Para Tylor, apunta Giménez,[12] el concepto de cultura está sujeto a un proceso de **evolución lineal** bien definido e idéntico por el que deben pasar obligadamente todos los pueblos, aunque con ritmos y velocidades diferentes, comenzando por la etapa llamada "cultura primitiva" hasta la "cultura moderna" o incluso "posmoderna".

Esta perspectiva evolucionista será rectificada por el antropólogo estadounidense Franz Boas quien, a principios del siglo XX, culmina el llamado periodo fundacional de la antropología cultural al sostener una concepción de la cultura

[9] *Ibid.*, p. 4.
[10] G. Giménez, *op. cit.*, pp. 25-31.
[11] J. Kahn, *apud* G. Giménez, *op. cit.*, p. 25.
[12] G. Giménez, *op. cit.*, p. 26.

basada en el **particularismo histórico**, según el cual, cada sociedad es una representación colectiva de su pasado histórico único. Boas enfatizará el relativismo cultural y con este, las diferencias culturales y la multiplicidad de sus imprevisibles derroteros, lo que lo llevará a afirmar la pluralidad histórica irreducible de todas las culturas.[13]

A partir de aquí, señala Giménez,[14] la elaboración del concepto de cultura atraviesa por tres fases sucesivas:

i) **Fase concreta**: en la que la cultura tiende a definirse como el conjunto de las **costumbres**, es decir, de las formas o modos de vida que caracterizan e identifican a un pueblo. Consideradas como el elemento que representa lo particular concreto, las costumbres son el escenario en que los individuos tejen la trama de su existencia.
ii) **Fase abstracta**: en la que los antropólogos de los años 1930-1950, desplazan su atención de las costumbres a los **modelos, pautas o esquemas de comportamiento**. En esta fase la cultura se define como un sistema conceptual y abstracto (en el sentido de que existe de manera independiente a toda práctica social) de normas y valores que regulan los comportamientos de las personas pertenecientes a un mismo grupo social.
iii) **Fase simbólica**: en la que, con la fuerte influencia del libro del famoso antropólogo norteamericano Clifford Geertz, titulado **The Interpretation of Cultures**[15] (publicado en 1973), el concepto de cultura se reduce al ámbito de lo simbólico y se define como **telaraña de significados** o, más precisamente, como estructuras de significación socialmente establecidas.[16]

[13] *Idem*.
[14] *Ibid*., pp. 26-30.
[15] Una breve reseña del libro *La interpretación de las culturas* de Clifford Geertz, puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/73396/la-interpretacion-de-las-culturas>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
[16] Clifford Geertz, *apud* G. Giménez, *op. cit*., p. 27.

Esta última fase da lugar a una concepción simbólica o **"semiótica"** de la cultura, que la entiende como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad (o la organización social del sentido).[17] Tal definición dominará las décadas de los setenta y ochenta hasta que los propios discípulos de Geertz, entre ellos, James Clifford y George Marcus, publicarán su colección *Writing Culture* anunciando al público la crisis del concepto de cultura y la necesidad de su crítica.

A través de su crítica al concepto de cultura, estos autores posmodernos revelarán que la concepción de Geertz está ligada a una idea universalizante de la modernidad occidental y denota una pretensión de lograr un conocimiento totalizante del "otro", que tiende a esencializar y estereotipar las diferencias con respecto a la clase media blanca euroamericana.[18]

Como señala Sewell,[19] si la interpretación geertziana de las culturas era el lema de la antropología en los años setenta: "la expresión 'escribiendo contra la cultura' (*Writing against Culture)* de Lila Abu-Lughod resume mucho mejor el estado de ánimo de los antropólogos [...] hacia fines de los ochentas y a lo largo de los noventas".[20]

La noción de cultura, a la luz de la posmodernidad, se verá cimbrada por el riesgo permanente de caer en un **relativismo radical** que la considere solamente como una construcción arbitraria y etnocéntrica del antropólogo a través de la escritura.[21]

Durante estas décadas de fines del siglo xx, el interés por la cultura –en su fase simbólica– se hará presente en ámbitos más allá de la antropología, dando lugar a lo que se conoce como el "**giro cultural**" de las ciencias sociales. Como parte de este giro, se analiza a la cultura como el lugar que ocupan los **significados en la vida social**,[22] en los estudios literarios,

[17] *Ibid.*, p. 28.
[18] W. Sewell, *op. cit.,* p. 3.
[19] *Idem*.
[20] *Idem*.
[21] G. Giménez, *op. cit.*, p. 28.
[22] W. Sewell, *op. cit.*, p. 2.

los estudios feministas, las ciencias de la comunicación, la historia, la sociología, las ciencias políticas, los estudios culturales y otros ámbitos.[23]

La cultura, como diría Sewell,[24] escapó desde entonces de toda posibilidad de control por parte de los antropólogos y su estudio prosperó en distintas ramas y campos de conocimiento; más adelante nos aproximaremos al estudio del vínculo entre educación y cultura, y la relevancia de los estudios antropológicos, y posteriormente de los estudios culturales, en el ámbito de la educación y la Pedagogía.

La crisis del concepto "moderno" de cultura y su transición hacia una noción basada en la performatividad o carácter práctico de lo cultural, la sistematiza muy bien Sewell al identificar cinco maneras en que ha sido conceptualizada la noción de cultura desde fines del siglo XIX hasta fines del siglo XX, cuando se implican en lo cultural ámbitos diversos como la política, el poder, la historia y la agencia:[25]

a) La cultura como **comportamiento aprendido**. En este sentido la cultura se contrapone a la naturaleza. Lo que nos diferencia del resto de los animales, es el conjunto de prácticas, creencias, instituciones, costumbres, hábitos, mitos, etcétera, construido por los humanos y transmitidos de generación en generación. Un concepto más acotado es el de cultura-como-significado y en este, afirma Sewell,[26] el significado puede ser usado para especificar un campo o una esfera cultural.
b) La cultura como una **esfera institucional** consagrada a la producción de sentidos. Esta concepción se basa en el supuesto de que las formaciones sociales se componen de conjuntos de instituciones consagradas a actividades especiales (así, las esferas política, económica, social y cultural).

[23] G. Giménez, *op. cit.*, p. 29.
[24] W. Sewell, *op. cit.*, p. 3.
[25] *Ibid.*, pp. 4-8.
[26] *Ibid.*, p. 5.

La cultura sería la esfera específicamente consagrada a la producción, circulación y uso de significados y dentro de ella hay subesferas (por ejemplo, la del arte, la música, el teatro, la moda, la literatura, la religión, los medios de comunicación y, por supuesto, la educación). El estudio de la cultura, en este sentido, es el estudio de las actividades que tienen lugar dentro de estas esferas institucionalmente definidas y de los sentidos producidos dentro de cada una.

c) La cultura como **creatividad** o **agencia**. Esta concepción de la cultura la refiere como un campo de creatividad que escapa de la determinación de la acción social por las estructuras económicas o sociales. En los capítulos II y III del presente libro, dedicados al estudio de las propuestas teóricas para entender la sociedad, se ha discutido cómo la dicotomía entre agencia/estructura permite entender el desarrollo de las teorías sociales. Trasladada al campo de la cultura, la dicotomía entre la cultura como agencia o la cultura como estructura carece de sentido, pues al igual que los procesos socioeconómicos, también los procesos culturales comportan una *mezcla relacional de estructura y agencia*.[27]

d) La cultura como **sistema de símbolos y de significados**. Esta concepción derivada del trabajo de autores como Clifford Geertz o David Schneider dominó la antropología americana desde los sesenta. El "sistema cultural", afirma Sewell, para Talcott Parsons era un sistema de símbolos y significados, constituía un particular "nivel de abstracción" contrapuesto al "sistema social" (sistema de normas e instituciones), y al "sistema de la personalidad" (sistema de motivaciones).

e) La cultura como **práctica**. Esta concepción aparece como reacción contra el concepto de cultura como sistema de

[27] W. Sewell (*op. cit.*, p. 6.), aclara cómo la acción cultural –por ejemplo, inventar juegos o escribir un poema– está constreñida necesariamente por estructuras culturales, tales como las convenciones lingüísticas, visuales o lúdicas, así como también la acción económica –como la manufactura o la reparación de automóviles– es imposible sin el ejercicio de la creatividad y de la agencia.

símbolos y significados. Se trata de una idea que rompe con aquella representación de la cultura como lógica, coherente, compartida, uniforme y estática. Su surgimiento está asociado a las décadas de los ochenta y noventa, cuando se extendieron nociones como las de "práctica", "resistencia", "historia", "política", o "cultura como juego de herramientas" que dieron paso a un entendimiento de la cultura como una esfera de actividad práctica que se dispara a través de la acción intencional, las relaciones de poder, la lucha, la contradicción y el cambio.

La concepción de cultura como práctica es resultado de la crítica al concepto de cultura como un sistema de símbolos y significados que tuvo lugar en la transición entre la modernidad y la posmodernidad. Con esta crítica se fue haciendo cada vez más reconocido el carácter contradictorio, políticamente cargado, cambiante y fragmentado de los significados.[28]

De acuerdo con Sewell,[29] muchos escritos teóricos sobre la cultura (entre ellos, los trabajos de Geertz[30] y Schneider),[31] marginalizaban o daban por supuesto que la cultura entendida como un sistema de símbolos y significados no era compatible con el concepto de cultura como práctica. Sin embargo, el mismo Sewell sostiene que ambos son complementarios y que cada uno de ellos presupone al otro. El sistema implica la práctica y ambos constituyen una dualidad indisoluble:

> Comprometerse en la práctica cultural significa utilizar los símbolos culturales existentes para alcanzar cierto fin. Y se espera que el empleo de un símbolo permita alcanzar un objetivo particular sólo porque los símbolos tienen en mayor o menor medida determinados significados –significados especificados por sus relaciones (sistemáticamente estructuradas) con otros símbolos. Por consiguiente, la práctica implica el sistema. Pero también es verdad que el sistema no

[28] *Ibid.*, p. 7.
[29] *Ibid.*, p. 8.
[30] C. Geertz, *La interpretación de las culturas*, *passim*.
[31] D. Schneider, *American Kinship: A Cultural Account*, *passim*.

existe fuera de la sucesión de prácticas que lo instancian, reproducen o –lo que es más interesante todavía– lo transforman.[32]

Si lo cultural conlleva a lo simbólico, es importante explorar, en primera instancia, lo que se entiende por "simbólico" y las problemáticas asociadas a su estudio. Siguiendo a Giménez, **lo simbólico**:

Es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas "formas simbólicas", y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. En efecto, todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales: no sólo la cadena fónica o la escritura, sino también los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc.[33]

Al abarcar los procesos sociales de producción de sentido o significación y de comunicación, lo simbólico, y por ende, lo cultural, implica el abordaje de las siguientes tres problemáticas:[34]

i) La problemática de los **códigos sociales, repertorios o sistemas articulatorios de símbolo**s, incluidas las reglas de su organización y de su uso (es decir, que la vida cultural ya no es vista como creación absolutamente libre, sino regida por un conjunto de reglas que derivan del acuerdo social).
ii) La problemática de la **producción del sentido** y, por tanto, de ideas, representaciones y visiones del mundo, tanto en el pasado, como en el presente.
iii) La problemática de la **interpretación o del reconocimiento**, que permite comprender la cultura también como un interjuego de las interpretaciones consolidadas o innovadoras presentes en una determinada sociedad, es decir,

[32] W. Sewell, *op. cit.*, p. 9.
[33] G. Giménez, *op. cit.*, p. 32.
[34] *Ibid.*, pp. 32-33.

como una "gramática de reconocimiento" o de "interconocimiento" social.

La cultura como práctica, siguiendo a Sewell, no es una especie particular de práctica social, ni tampoco una práctica que tiene lugar en un particular espacio social. La cultura es una dimensión analítica constitutiva de todas las prácticas sociales (y del sistema social): la *dimensión simbólica*; sin esta dimensión, nada de la vida social podría concebirse.[35]

A esta propiedad de lo simbólico, que la encontramos presente en todos los aspectos de la sociedad y de las relaciones interpersonales, Giménez[36] la llama "**transversalidad de la cultura**", por su característica de parecer una sustancia ubicua y no confinada a un sector delimitado de la vida social.

El carácter transversal de la cultura y de lo simbólico, de acuerdo con Giménez,[37] no puede ser entendido ni tratado como un ingrediente o parte de la vida social aislado de otras dimensiones. Esto quiere decir que, en todos los contextos sociales o esferas institucionales, la práctica social está estructurada tanto por significados, como por otros aspectos del entorno en que se produce –por ejemplo, las relaciones de poder o la espacialidad o la distribución de recursos–[38] y que analizar una práctica requiere del estudio de todas estas dimensiones.

Si bien la práctica social es multidimensional, la dimensión cultural de la práctica es, para Sewell,[39] **autónoma** con respecto a otras dimensiones, en un doble sentido: i) la cultura tiene un principio semiótico estructurante que es diferente de los principios estructurantes de carácter político, económico o geográfico que también informan y constituyen a la práctica, y que, al a vez, se modelan y constriñen unos a otros; y ii) la dimensión cultural también es autónoma en el sentido de que los significados que la constituyen –aunque influenciados por el contexto

[35] W. Sewell, *op. cit.*, p. 9.
[36] G. Giménez, *op. cit.*, p. 39.
[37] *Ibid.*, p. 34.
[38] W. Sewell, *op. cit.*, p. 9.
[39] *Idem.*

dentro del cual son empleados– han sido modelados y remodelados por una multiplicidad de contextos diferentes que han entrado en interacción a lo largo del tiempo y del espacio. Cada símbolo en una práctica remite siempre a otros contextos[40] y está cargado de huellas de los múltiples usos que se hicieron de él en otras instancias –o contextos– de la práctica social. Esta idea la sostendrá también Rockwell[41] al afirmar que la cultura hay que pensarla en un sentido dinámico, admitiendo que siempre que hablamos de cultura nos referimos a una heterogeneidad y pluralidad cultural en el interior de cada grupo social y a una relación interactiva entre sujetos y culturas. Las culturas también tienen historia, chocan e interactúan entre sí; son un diálogo permanente en que se articulan y rearticulan elementos de muy diverso origen, producto de encuentros y elaboraciones intra- e interculturales múltiples, en que se construyen y reconstruyen nuevos significados y prácticas que se generan y recrean en diversos contextos de uso.

La cultura como símbolo (o repertorio de hechos simbólicos) puede entenderse, además, como un **"modelo de"** y como un **"modelo para"**. Esto quiere decir que lo cultural no es solamente una representación o significado de algo ("modelo de"), producido para ser descifrado como un "texto", sino que abarca también los diferentes empleos que de un símbolo hace un usuario para actuar sobre el mundo y transformarlo en función de sus intereses ("modelo para"). Ser un "modelo para", implica que la cultura es un **instrumento de intervención** sobre el mundo y un dispositivo de poder que da la pauta y las orientaciones para la acción.[42]

Hasta aquí se podría afirmar que la **cultura**, en su faceta de categoría teórica y singular, es *un sistema de símbolos y una dialéctica entre sistema/estructura y práctica, así como una dimensión dinámica de la vida social y autónoma con respecto a otras dimensiones*.

[40] G. Giménez, *op. cit.*, p. 36.
[41] Elsie Rockwell, "La dinámica cultural en la escuela", en *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación, passim.*
[42] *Ibid.*, p. 35.

No obstante, **las culturas**, como las describe Sewell,[43] en su sentido plural, además de poseer este carácter simbólico y práctico (y considerando la crítica posmoderna), son también *mundos concretos de sentido contradictorios, débilmente integrados, frecuentemente cuestionados, mutables y altamente permeables.*

Las culturas, afirma Sewell,[44] en efecto:

a) son **contradictorias**, en tanto muchos de los símbolos culturales más potentes expresan a la vez contradicciones y coherencia internas;
b) están **débilmente integradas**, en la medida en que los estudiosos contemporáneos de la cultura consideran cualquier forma de "integración" observada como efecto del poder o de la dominación antes que de un ethos compartido;
c) son **cuestionadas**, en tanto que esa idea conformidad y consenso por parte de todos de los miembros de una sociedad se ha visto mermada a la luz de las diferencias de raza, de clase, de género y de los procesos de resistencia de individuos y grupos subordinados;
d) están sujetas a **constante cambio**, sin importar si se trata de sociedades complejas y dinámicas o sociedades relativamente "simples";
e) están **débilmente delimitadas**, pues no se presentan aisladas, sino como producto y proceso de complejas relaciones culturales, sociales, económicas, políticas que trascienden las fronteras de las sociedades, más aún hoy en día, con dinámicas como la globalización y la transnacionalización.

Si bien hay una creciente tendencia a tratar a las culturas como un conjunto de prácticas simbólicas dispersas y descentradas, "cajas de herramientas" o repertorios simbólicos de estrategias de acción,[45] en términos metodológicos es también útil asumir que las culturas poseen una cierta coherencia.

[43] W. Sewell, *op. cit.*, p. 12.
[44] *Ibid.*, pp. 13-14.
[45] G. Giménez, *op. cit.*, p. 29.

Esta coherencia está dada, según Sewell,[46] por las configuraciones y consistencias particulares de los mundos de sentido en diferentes lugares y tiempos, y por cómo, a pesar de los conflictos, de las disputas por los significados y de las resistencias, estos mundos de sentido de algún modo se mantienen unidos, aunque sus límites sean sólo relativos, dinámicos y en constante movimiento.

Dicha coherencia, sin embargo, no se puede asignar *a priori* a una cultura; el reto de todo analista cultural es, como lo plantea Sewell, "discernir la configuración y consistencia reales de los significados locales, y determinar cómo, por qué y en qué medida éstos se mantienen unidos".[47]

Esta tarea de discernimiento de los significados y de búsqueda de su consistencia es muy relevante en todo análisis de la cultura, porque si es considerada, después de todo, la **organización social del sentido**,[48] referirnos a lo cultural implicará referirnos al proceso de continua producción, actualización y transformación de representaciones (o modelos simbólicos), que pueden interiorizarse a través de la práctica individual y colectiva, no de forma abstracta, sino encarnada en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.[49]

Ahora bien, si la cultura es esta organización social del sentido, ¿cómo podemos identificarla en nuestros análisis culturales? ¿Cómo estudiar la cultura *en* la educación y la cultura *de* la educación?

La cultura puede manifestarse en, al menos, dos modalidades: por un lado, podemos tratar a la cultura en su **forma interiorizada**, que refiere los modelos simbólicos, esquemas cognitivos, estructuras mentales interiorizadas o *habitus* (cuya definición puede consultarse en este mismo libro,[50] donde se aborda la propuesta de Bourdieu); por otro lado, la cultura

[46] W. Sewell, *op. cit.*, p. 16.
[47] *Idem.*
[48] G. Giménez, *op. cit.*, p. 59.
[49] G. Giménez, *op. cit.*, p. 39.
[50] Ver capítulo III 2. "Pierre Bourdieu: la teoría de los campos sociales", p. 158 en esta misma publicación.

puede tratarse en **su forma objetivada**, como son las prácticas rituales y los objetos cotidianos, religiosos, artísticos, tecnológicos.[51] Esta última ha sido la faceta mucho más estudiada de la cultura,[52] pues su carácter tangible la hace mayormente accesible a la documentación y a la observación etnográficas.

En cuanto a sus funciones, las culturas como representaciones socialmente compartidas cumplen, según Giménez,[53] cuatro **funciones centrales**:

i) condicionan nuestra percepción de la realidad (cumplen con una **función cognitiva**) y son por tanto atmósfera de la comunicación intersubjetiva;
ii) definen la identidad social (**función identificadora**), salvaguardando la especificidad de los grupos sociales;
iii) son una guía orientadora de la acción y de los comportamientos y prácticas sociales (**función de orientación**); y
iv) son una fuente de legitimación de la acción y de la toma de decisiones (**función justificadora**).

Estas funciones develan la centralidad de la dimensión cultural en el estudio de lo social y dan pie a una pregunta de interés pedagógico relativa a cómo, entonces, es posible reconocer y analizar dicha dimensión en el ámbito educativo. Antes de esbozar una respuesta metodológica a esta pregunta, es preciso detenernos en aclarar algunos aspectos sobre la relación entre la cultura y la educación.

LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN: UNA RELACIÓN INDISOCIABLE

Para Elsie Rockwell,[54] comprender los complejos procesos que ocurren a diario en las escuelas conlleva, invariablemente, al estudio de la cultura.

[51] G. Giménez, *op. cit.*, p. 44.
[52] *Ibid.*, p. 46.
[53] G. Giménez, *op. cit.*, pp. 49-50.
[54] Elsie Rockwell, "La dinámica cultural en la escuela", en *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*, p. 21.

La **educación**, y muy particularmente la escuela, puede ser vista como un escenario en que se entrecruzan y encuentran distintas culturas, o como una institución encargada de impartir, transmitir, enseñar, conservar, producir o transformar la cultura.[55]

Como sea que se defina, según lo advierte Villa,[56] pensar la educación conlleva casi siempre una dimensión simbólica que nos obliga a cuestionarnos por los conceptos de cultura que permean y están presentes en las teorías y prácticas pedagógicas.

En un recorrido por estos conceptos y por la relación cultura-educación, Villa[57] observa cómo, a pesar de que parece predominar una definición de cultura monolítica y homogénea, **la cultura en la educación** puede entenderse de muchas maneras: como lo opuesto a naturaleza, lo que se adquiere con la educación, el resultado de las actividades del ser humano, o expresión máxima de la civilización.

Para esta autora[58] es posible tipificar, al menos, cuatro concepciones de cultura que han atravesado los discursos sobre la educación y que configuran una relación diferencial entre la cultura y lo educativo:

i) **Concepciones iluministas**: comprenden aquellas concepciones de cultura referidas a la cosecha, el cultivo y el crecimiento de las facultades humanas (en analogía a las actividades de agricultura). En los siglos XVI y XVII, la cultura se hizo equivalente a la civilización, término que destacaba las costumbres, modales y moral de las clases altas urbanas. Villa[59] resalta cómo a esta concepción se asocia la idea de que la relación entre "cultos" e "incultos" era una cuestión de distancia, pero también de distinción social. En el siglo

[55] Alicia Villa, "Cultura y educación, ¿relación obvia?", en *Oficios Terrestres*, [en línea], p. 34.
[56] *Idem*.
[57] *Idem*.
[58] *Ibid*., pp. 35-39.
[59] *Ibid*., p. 36.

xviii, la cultura pasó a ser considerada como equivalente a cultura letrada, y la civilización como el estado de mayor progreso al que puede aspirar la humanidad. El estado realizado (de progreso material, artificial, externo) era, pues, la civilización; mientras que el estado en desarrollo (interno, espiritual, puro) se identificaba con la cultura, de este modo, las sociedades más primitivas, sólo tienen cultura, por lo que son perfectibles y sujetas de mejoramiento progresivo.[60]

La relación entre la educación y la cultura, entendida desde esta perspectiva evolucionista, se establece en el sentido de que la primera estará dirigida a la transmisión del acervo cultural para su perpetuación y continuidad, conservando la cultura, cerrando brechas entre las culturas primitivas y modernas, y promoviendo una evolución lineal hacia el "desarrollo" o "ascenso" cultural.

ii) **Concepciones funcionalistas**: mientras que, para el evolucionismo, la cultura implica un proceso hacia la cumbre cultural, para el funcionalismo, hay un relativismo de las culturas en su particularidad, que determina la "distancia" y la imposibilidad de traducción entre ellas. Todas las culturas son respetables, aunque esto no significa que no tienen una dirección hacia la cual se dirigen en su desarrollo. La educación, en esta perspectiva, cumple una doble función: por un lado, la transmisión, conservación y homogeneización entre culturas, tomando como referente una cultura reconocida como central o legítima; por otro lado, la diferenciación entre culturas, reconociendo la posición relativa de cada cultura y promoviendo el respeto a las manifestaciones culturales de cada grupo.

Esta mirada, como apunta Rockwell,[61] es la que usualmente prima en el discurso público sobre la educación, en que la escuela suele definirse como la institución encargada de transmitir "la" cultura (central, legítima) de "la" socie-

[60] *Idem*.
[61] E. Rockwell, *op. cit.*, p. 22.

dad. Sus raíces pueden rastrearse en el trabajo de autores como **Émile Durkheim,**[62] para quien, aun cuando deba reconocerse la variación local y la evolución histórica de la cultura, la escuela debe asegurar la homogeneización de las referencias culturales y los valores básicos de las nuevas generaciones, y la interiorización de una base común de normas y representaciones.

iii) **Concepciones marxistas**: en la **perspectiva marxista**,[63] la cultura se ha equiparado con el concepto de ideología, superestructura, "concepción del mundo" o "sentido común".[64] Su principal rasgo es su carácter de clase, esto es, el reconocimiento de que toda producción cultural no es neutral y contribuye a perpetuar las relaciones sociales de producción. La clase que posee los medios de producción económica también posee los medios de producción ideológica o medios culturales.

La civilización, como expresión de la sociedad burguesa creada por el modo de producción capitalista, en esta perspectiva, deja de identificarse con el progreso, el orden, la riqueza y se convierte también en pobreza y dominación. Aquello que se considera en un momento dado una cultura universal o hegemónica, no es más que una cultura de clase o expresión de las clases dominantes. A esta determinada cultura, se le contrapone otra(s) cultura(s) de la(s) clase(s) subalterna(s), que incluyen los valores, creencias, costumbres, entre otros, que la cultura dominante excluye, generando una desigualdad cultural. Las concepciones marxistas de la cultura dejan de pensarla como un todo unitario, y dan pie a una concepción binaria o plural que distingue entre culturas populares y burguesas.

Desde estas concepciones binarias de la cultura, la educación tiene una función simbólica e ideológica; repre-

[62] Ver capítulo II "Émile Durkheim: los orígenes de la perspectiva sociológica del consenso", p. 110, en esta misma publicación.

[63] Ver II. "Karl Marx: los orígenes de la perspectiva sociológica del conflicto", p. 99, en esta misma publicación.

[64] A. Villa, *op. cit.*, p. 37.

senta el espacio legítimo y autorizado de imposición de una doble arbitrariedad característica de la acción pedagógica.[65] De acuerdo con Palacios,[66] esta doble arbitrariedad enunciada ya por Bourdieu y Passseron, consiste en la imposición de una arbitrariedad cultural y simbólica ejercida por parte de un poder arbitrario. A través de la violencia simbólica, como un poder ejercido simbólicamente en una relación de comunicación pedagógica que tiene lugar en el aula, las clases dominantes imponen una arbitrariedad cultural a las clases dominadas, es decir, imponen significados y contenidos que se seleccionan de forma arbitraria (y no conforme a una ley o principio universal), en función de su adecuación a los intereses de clase de los grupos privilegiados o dominantes que necesitan perpetuar su dominio.

De esto deriva la postura que argumenta que en las escuelas se enseña la cultura de las clases dominantes y no tanto las referencias culturales de los sectores populares.

Como sintetiza Rockwell,[67] Bourdieu y Passeron se distanciaron explícitamente del intento de Durkheim para mostrar, que la socialización que asegura la escuela es diferencial, en tanto que mantiene una distribución desigual del capital cultural en la sociedad.

iv) **Concepciones relativistas y pluralistas**: en los contextos globales del siglo XXI, y con la masificación de las tecnologías de información y comunicación, se ha desarrollado la idea de una sociedad plural, compuesta de grupos diversos con culturas propias. Esta idea ha venido acompañada de un cuestionamiento a la unidad funcional de la sociedad[68]

[65] Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, *passim*.

[66] Jesús Palacios, "P. Bourdieu y J. C. Passeron; Ch. Baudelot y R. Establet; L. Althusser: La escuela capitalista, aparato ideológico del Estado al servicio de la reproducción social", en *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, p. 230.

[67] E. Rockwell, *op. cit.*, p. 23.

[68] *Idem*.

y de la propuesta de concepciones múltiples y plurales de la cultura que la comprenden como procesos de *hibridación o mestizaje cultural* (y no siempre armónico) que atraviesan las diferentes clases sociales. En estas concepciones, lo binario da paso a lo múltiple, pues los límites entre lo culto/burgués y lo popular/obrero se vuelven difusos, de modo que la cultura se reconoce como compuesta por elementos residuales, dominantes y emergentes,[69] que la formación cultural hegemónica articula.

En esta perspectiva, la educación transmite la cultura, entendida como un sistema relativamente coherente de valores, conocimientos y significados, reproducido mediante la socialización primaria, pero es también lugar de producción cultural, de mediación de significados, de hibridación, de resistencias y de conformación de nuevos códigos, lenguajes y categorías interpretativas.

Esta mirada, como lo señala Rockwell,[70] destaca un papel de la cultura que no era visible en las otras concepciones (de reproducción cultural en la escuela) y que ubica a las diferencias culturales como instrumentos de discriminación y/o de resistencia, en la micropolítica escolar, dejando entrever que no todas las acciones de los estudiantes pueden explicarse en función de los valores de su cultura de origen, sino que son en gran medida estrategias adaptativas o contestatarias generadas dentro de la misma escuela (es decir, de producción cultural).

En la construcción cotidiana de la vida escolar, plantea Rockwell,[71] se desdibuja la noción de cultura como un

[69] Para A. Villa (*op. cit.*, p. 38): "los elementos residuales son aquellos formados en el pasado, pero que todavía se hallan en actividad en el presente. Los elementos emergentes son los nuevos significados y valores, nuevas prácticas y relaciones que se crean continuamente; son elementos innovadores que irrumpen o se adaptan a la cultura dominante. Finalmente, los elementos dominantes son aquellos que articulan los otros dos, en tanto representan una época y a los sectores culturalmente dominantes".

[70] E. Rockwell, *op. cit.*, p. 25.

[71] *Ibid.*, p. 26.

> sistema simbólico con coherencia interna, incompatible con otros sistemas culturales, puesto que se establecen complejas dinámicas entre agentes que ponen en juego estrategias construidas con diversos elementos culturales, en contextos particulares y variables, para el control y la apropiación, la negociación y la resistencia.

De estas cuatro concepciones, en la actualidad ha ido disminuyendo el peso determinante atribuido por las concepciones funcionalistas a la socialización primaria en la formación de identidades y la homogeneización de comportamientos; también se ha replanteado la idea misma de socialización y se ha complejizado el proceso de aprendizaje humano rebasando el modelo simple de "interiorización" de una cultura por parte de un sujeto pasivo.[72]

Las ideas del relativismo y la **pluralidad cultural** han venido ganando espacio en la educación y en el pensamiento educativo; la escuela se concibe cada vez más como promotora del **cruce de culturas** en la que, lejos de homogeneizar, se establecen relaciones interculturales donde se intercambian, median, disputan, chocan y negocian un entramado complejo de diversos sentidos, significados, prácticas, valores, costumbres.

La cultura, sugiere Rockwell,[73] se aborda cada vez más en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas. En este diálogo el conocimiento local ingresa a la escuela mediante las prácticas y los discursos de los maestros y alumnos, quienes reinterpretan los contenidos escolares y negocian las normas escolares.[74] La cultura en la escuela, continúa Rockwell,[75] muestra tanto continuidades como discontinuidades con las culturas (dominantes o dominadas) circundantes, lo

[72] *Ibid.*, p. 27.
[73] E. Rockwell, *op. cit.*, p. 27.
[74] *Ibid.*, p. 29.
[75] *Idem.*

que dificulta referirse a "una cultura escolar", dada la heterogeneidad de prácticas y significados –no necesariamente previstos en los programas oficiales– que se encuentran en las escuelas, y que incluyen formas culturales desfasadas, abigarradas, que reflejan diversos momentos de una historia contradictoria y en la que hubo diversos actores.[76]

Si hasta aquí podemos asumir que la relación entre educación y cultura es indisociable, también podemos asumir que los procesos culturales que se despliegan en las escuelas son variables y complejos:

> En algunos contextos, la escuela genera transformaciones importantes; en otros, su dinámica es fundamentalmente de reproducción de contenidos ideológicos y de relaciones de clase, de etnia y de género. En unos casos, la escuela puede tener efectos de destrucción cultural, impide o contrarresta la apropiación de elementos culturales escolares o extra-escolares. En otros, abre posibilidades para la construcción de redes y de significados alternativos que constituyen los únicos espacios de encuentro con un patrimonio cultural que debe ser colectivo. En todo caso, las vinculaciones de las escuelas con la dinámica cultural de un país son múltiples y complejas.[77]

EL ESTUDIO DE LO CULTURAL EN LA EDUCACIÓN: DIMENSIONES, PLANOS Y NIVELES

De acuerdo con Giménez,[78] una manera de acercarse a la cultura consiste en abordarla **sectorialmente**. Si partimos de reconocer que las sociedades modernas se caracterizan por una diferenciación creciente, basada en la división técnica y social del trabajo, se espera que en la cultura también esté teniendo lugar tal diversificación, de modo que hoy podemos hablar de la sectorización de la cultura (en la que, a las disciplinas tradicionales como la pintura, la escultura, la arquitectura, el teatro, la música, entre otras, se han añadido nuevos

[76] *Idem*.
[77] *Ibid*., p. 38.
[78] G. Giménez, *op. cit*., p. 40.

sectores como el del patrimonio, la fotografía, los entretenimientos, la ciencia).

Cada uno de los sectores, plantea Giménez[79] tiende a convertirse en un universo autónomo, controlado por especialistas, con una intensa división del trabajo y dedicado a la producción de un sistema de bienes culturales. Así es posible estudiar la cultura en la ciencia, la cultura en los entretenimientos, la cultura en el teatro, en la escuela o en la música. A su vez, todos los sectores culturales pueden dividirse en cinco **procesos dinámicos** que frecuentemente se articulan entre sí de manera muy estrecha:

i) La **creación** de obras culturales (artesanales, artísticas, científicas, literarias, etc.);
ii) La **crítica**, que desempeña, de hecho, un papel de legitimación;
iii) La **conservación** de las obras bajo múltiples formas (bibliotecas, archivos, museos, etc.);
iv) La **educación**, la difusión de las obras culturales y las prácticas de animación;
v) El **consumo** sociocultural o los modos de vida.[80]

De esta manera, el estudio de lo cultural en algún sector puede ser abordado desde alguno de estos procesos; por ejemplo, se puede analizar la cultura en la música, a través del proceso de consumo musical o de las prácticas de conservaciones en archivos y acervos musicales.

Específicamente en el caso de la educación, Giménez[81] destaca que se trata de un proceso cultural que se ha autonomizado a tal grado que, (como también sucede en el caso de los museos), se ha perdido de vista su vinculación con la cultura.

El estudio de la cultura en los procesos de educación (como en casi cualquier otro proceso y/o sector) requiere de construir

[79] *Ibid.*, p. 41.
[80] *Idem.*
[81] *Idem.*

puentes conceptuales necesarios entre miradas disciplinarias, que nos permitan entender la cotidianeidad escolar actual como una cultura acumulada y trasmitida, pero también en constante creación.

Para Rockwell,[82] los procesos de **mediación cultural y simbólica** que ocurren en las escuelas, aunque comparten algunos elementos relativamente comunes (por ejemplo, suele haber un encuentro entre sujetos, particularmente entre uno "conocedor" y otros que desean aprender), poseen elementos diferenciadores (por ejemplo, en los modos distintos de representación del conocimiento o en la distribución relativa del conocimiento entre grupos e individuos) que dan cuenta de una alta diversidad en las dinámicas culturales escolares.

El funcionalismo y el evolucionismo cultural como concepciones de la cultura en el pensamiento educativo hoy han quedado rebasados por una perspectiva crítica y pluralista de la cultura. Por consiguiente, en el análisis cultural de espacios educativos contemporáneos, lo primero que hay que reconocer es que estos espacios están caracterizados por ser **altamente diversos**, de modo que un entendimiento básico de las dinámicas culturales en la educación requerirá, por tanto, de aproximaciones teórico-metodológicas mucho más complejas e interdisciplinarias que permitan el estudio de esta compleja diversidad.

Así, de la cultura en la educación se pueden estudiar sus dimensiones históricas, pero también sus dimensiones políticas, antropológicas, psicológicas, sociológicas, por señalar algunas de ellas.

Desde el **punto de vista histórico-cultural** es posible abordar el estudio de la cultura escolar mediante tres planos que nos propone Rockwell[83] y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en las culturas. Esta mirada histórica que

[82] E. Rockwell, "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", en *Interações*, p. 14.
[83] *Ibid*, p. 15.

Rockwell aporta, devela la enorme diversidad cultural de lo educativo, en donde la historia no es sólo pasado, sino también presente y futuro.[84]

La cultura en las escuelas se puede estudiar desde los **planos** de:

a) La **larga duración**: es el plano que nos obliga a observar continuidades –elementos, signos, objetos, prácticas– producidas hace tiempo, hace milenios incluso, que aún están presentes en las aulas que observamos o formamos actualmente. Por ejemplo, está el caso de la escritura como uno de estos elementos duraderos que forman parte del núcleo de la cultura escolar. Aunque puede manifestar variaciones según las diversas tradiciones escolares basadas en diferentes tipos de escritura, ésta conforma prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir a cualquier acontecimiento y que son parte del patrimonio común de la humanidad.[85]
b) La **continuidad relativa**: en la vida cotidiana de la escuela también es posible encontrar categorías de continuidad variable o discontinua, es decir, que emergen, se despliegan (ya sea por un tiempo o en un espacio acotado), se desarrollan y pueden retroceder. Por ejemplo, la recitación de textos, que se producen, se difunden, se sostienen por un tiempo o en ciertos lugares, y luego desaparecen. El estudio de este plano es muy importante, como lo destaca Rockwell,[86] porque da cuenta de la heterogeneidad real de las culturas escolares; esto es, de cómo los espacios culturales de las escuelas se entrecruzan y empalman, dando lugar a un juego de continuidades y discontinuidades dentro de cada escuela, no sólo metodológicas o pedagógicas, sino histórico-culturales.
c) La **co-construcción cotidiana**: es el plano del acontecer escolar actual que, al carecer de un registro escrito, tiende

[84] *Ibid*., p. 23.
[85] *Ibid*., pp. 15-17.
[86] *Ibid*., pp. 18-19.

a verse como un proceso micro, sin historia. La historia de la cotidianeidad escolar apunta hacia cómo se entretejen las historias individuales y locales de quienes se encuentran en la escuela, con las historias de los instrumentos y los signos culturales, las producciones de los agentes y los objetos culturales del espacio escolar. La relevancia de este plano deviene de la idea de que es en el encuentro con la cultura heredada, donde no sólo esta se reproduce, sino que se reescribe, puesto que se producen nuevas culturas, significados y prácticas.[87]

Estos tres planos refinan aún más el análisis histórico de la cultura escolar para no verla únicamente como un proceso diacrónico o sincrónico (o de cultura escolar pasada *versus* cultura escolar presente).

Desde el **punto de vista sociológico**, en la escuela se cruzan, al menos, cinco tipos de culturas, según Villa,[88] cada uno de los cuales puede demarcar límites a un análisis cultural de lo educativo:

i) la **cultura crítica**, que son el conjunto de significados y producciones de saber construidas y heredadas a lo largo de la historia, y que se sintetizan en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas;
ii) la **cultura académica**, reflejada en los contenidos que establece el currículum y que definen lo que se considera social y culturalmente valioso de enseñar en la escuela en un espacio-tiempo determinado y programado;
iii) la **cultura social**, constituida por el conjunto de significados y valores hegemónicos del espacio social en el que se ubica la escuela;
iv) la **cultura institucional**, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica y concreta;

[87] *Ibid*, pp. 20-22.
[88] A. Villa, *op. cit.*, p. 40.

v) la **cultura experiencial** o individual, propia de cada alumno como reflejo de la cultura social en la que se desenvuelve y que sirve de andamiaje para sus acciones, interpretaciones y decisiones en torno a los otros tipos de culturas ya mencionados.

En concordancia con esta tipología proporcionada por Villa, para Sensoy y DiAngelo[89] en la escuela interactúan y entonces cinco tipos de conocimientos (culturas):

a) el **conocimiento personal**: adquirido en las experiencias personales dentro de los hogares, las familias y las comunidades culturales de profesores y alumnos.
b) el **conocimiento popular**: que se refiere a los hechos y creencias institucionalizados en los medios de comunicación y que conforma un vocabulario común.
c) el **conocimiento académico de la corriente dominante** (*mainstream academic knowledge*): que comprende los conceptos, paradigmas, teorías, explicaciones y el canon establecido en las ciencias y disciplinas académicas.
d) el **conocimiento escolar**: que incluye los hechos y conceptos que se presentan en los libros de texto, los discursos de los profesores y alumnos, y los aspectos formales del currículum.
e) el **conocimiento académico transformativo**: que incluye los conceptos y explicaciones que desafían a la corriente académica dominante y que expande las fronteras del canon.

Un estudio de la cultura en la educación que haga énfasis en lo sociológico puede, entonces, abocarse al análisis de la confluencia de algunos de estos tipos de culturas y conocimientos, o bien enfocarse a comprender uno solo o más tipos de culturas que se entrecruzan y negocian en la escuela (sus formas de interacción, sus encuentros, sus posibles hibridaciones).

[89] Özlem Sensoy y Robin DiAngelo, *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*, pp. 30-31.

Desde el **punto de vista sociopolítico**, y bajo el supuesto de que la desigualdad social genera una desigual distribución del poder y diferentes configuraciones ideológico-culturales,[90] se pueden estudiar las culturas escolares estratificándolas según la estructura de clases, por ejemplo, es posible analizar las **culturas escolares dominantes o hegemónicas** (que se imponen como "legítimas" y como "unidad de medida no medida" de otras culturas)[91] y contrastarlas con las **culturas escolares populares o subalternas**.[92]

El estudio de lo cultural en esta perspectiva, como apunta Giménez,[93] da pie para abordar las relaciones entre **cultura y poder**.

De acuerdo con este autor, podemos distinguir dos formas en que la cultura se relaciona con el poder, cada una en función de cómo se entiende el poder mismo y su rol para alcanzar la uniformidad cultural, o bien para, sin borrar las diferencias, lograr la jerarquización, marginalización y exclusión de ciertas manifestaciones culturales.

Si se considera el **poder como dominación y dirección políticas**, la cultura se convierte en el gran objetivo de las luchas políticas y en objeto de codicia por parte del Estado, como vía para administrar y organizar coactivamente las diferencias culturales desde una posición hegemónica, mediante el control del conjunto de los aparatos culturales e ideológicos –como puede ser la escuela misma–.[94]

[90] G. Giménez, *op. cit.*, p. 42.
[91] *Ibid.*, p. 113.
[92] Es importante no dejar de lado que la coherencia cultural, sea en una cultura dominante o subalterna, es siempre un producto tanto del poder y de las luchas por el poder, como de la lógica semiótica; en la organización de las diferencias cada cultura se esfuerza por normalizar, homogeneizar, jerarquizar, encapsular, excluir, criminalizar, hegemonizar o marginalizar las prácticas y las poblaciones que se desvían del ideal o los valores considerados nucleares. (Sewell, 1999, pp. 14-15).
[93] G. Giménez, *op. cit.*, p. 112.
[94] *Ibid.*, p. 114.

Si, en cambio, se considera el **poder bajo su modalidad de hegemonía,**[95] la cultura ya no se presenta como algo exterior al poder, sino como una forma de poder que se define por su capacidad de imponer significados, valores y modos de comportamiento "legítimos" por la vía pedagógica o de la violencia simbólica. En este segundo sentido, la hegemonía es el modo cultural de confrontación entre clases sociales:

> Una cultura hegemónica, por lo tanto, es aquella que reorganiza la totalidad de las "relaciones de sentido" en una determinada formación social, no tanto imponiendo a todos sus propios modelos o parámetros, sino logrando su reconocimiento universal como los únicos válidos y legítimos. Frente a la hegemonía, las culturas subalternas resisten activa o mecánicamente, según los casos; se ajustan, asumen una función nueva o simplemente se disuelven. Pero frecuentemente terminan convirtiéndose en culturas vergonzantes que se perciben a sí mismas bajo formas negativas de inadecuación, de insuficiencia, de incapacidad y de exclusión. En América Latina, las altas culturas indígenas y las culturas campesinas tradicionales han sido las grandes víctimas de la hegemonía cultural en el sentido indicado.[96]

Gramsci y el concepto de hegemonía

En términos generales, podemos entender la hegemonía como la imposición y control de una ideología por parte de un grupo dominante al resto de la sociedad; el elemento clave de esta noción es, según Sensoy y DiAngelo (*op. cit.*, p. 73) que la hegemonía permite que la dominación ocurra con el consentimiento de los grupos minoritarios, más que por la fuerza física o intimidación. La hegemonía hace que los grupos no dominantes acepten esta posición porque creen que la merecen y porque han aprendido a verla como normal y natural.

Para Antonio Gramsci (1891-1937), la hegemonía es un concepto articulador de las relaciones entre la base y la superestructura (Finkel, "Hegemonía y educación", en *Selección*

[95] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**
[96] G. Giménez, *op. cit.*, p. 114.

de lecturas de Sociología de la educación II, p. 53), que consiste en una permanente disputa en el terreno de la sociedad civil (mediante lo que denominó guerra de posiciones) por constituir el liderazgo moral, cultural, económico y político de lo que deviene en un bloque histórico (Restrepo, *op. cit.*, p. 18).

Según Restrepo (*op. cit.*, p. 18), Gramsci refería al carácter educativo del proceso de configuración y disputa de la hegemonía, pues ésta no se reduce a la coerción o a la imposición por la fuerza de una cultura, o de la ideología de las élites, sino que se alude a la lucha política, la cual se convierte entonces en una lucha por la hegemonía.

En el neo-marxismo, según Giménez (*op. cit.*, p. 43), encontramos una recurrencia notable a la obra de Gramsci –de hecho, para este autor los llamados "estudios culturales" son de inspiración netamente gramsciana–, debido a los siguientes tres aspectos (Giménez, *op. cit.*, pp. 43-44):

1) Gramsci proporciona una versión no determinista ni economicista del marxismo, subraya la influencia ejercida por la producción material de las formas y por las relaciones económicas dentro de las que dicha producción tiene lugar.
2) Gramsci ofrece una teoría de la hegemonía que permite pensar la relación entre poder, conflicto y cultura, y con ello, la desigual distribución del poder y los desniveles en el plano de la ideología, de la cultura y de la consciencia.
3) Gramsci presenta una teoría de las superestructuras que reconoce la autonomía y la importancia de la cultura en las luchas sociales, pero sin exagerar dicha autonomía e importancia a la manera culturalista.

La entrada del eje del poder en la relación entre la educación y la cultura es fundamental para aproximarnos a las muchas formas en que se incorpora la diversidad cultural en los discursos educativos contemporáneos, bajo las etiquetas de multiculturalidad e **interculturalidad educativas.**[97]

[97] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

La atención a la diversidad cultural en la educación

De acuerdo con Bonal (en su texto *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, p. 188), una de las más significativas líneas de desarrollo teórico y de investigación de la sociología de la educación actual corresponde a la redefinición o reorientación del discurso educativo oficial en lo relativo a la igualdad de oportunidades y la atención a las diferencias culturales, sociales y personales en la educación y a sus implicaciones sobre el currículum y la pedagogía.

Las transformaciones del sistema productivo, la importancia del cambio acelerado del conocimiento científico para la eficiencia social, la comercialización del conocimiento, la crisis de la racionalidad científico-técnica como paradigma dominante, la globalización y la competitividad internacional, el multiculturalismo de las sociedades occidentales, etc., son fenómenos que repercuten sobre el nuevo discurso educativo (Bonal, *op. cit.*, p. 190).

En este nuevo discurso, como apunta Bonal (*op. cit.*, p. 193), se hace una crítica a la imposición de la cultura dominante y a la falta de reconocimiento de las necesidades específicas de los grupos sociales marginados; asimismo, se considera que el currículum y la pedagogía, para ser justos, deben responder a las diversas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado.

No obstante, no es sencillo responder a la pregunta acerca de qué diferencias hablamos, puesto que la "atención a la diversidad" es un concepto polivalente que comprende diferencias étnicas, religiosas, de origen social, de género, de capacidades, de intereses y expectativas:

> ¿Qué diferencias deben ser las prioritarias para el profesorado? ¿Qué supone adecuar el currículum a las necesidades específicas del alumnado si entendemos la diversidad como ritmos de aprendizaje diferentes? ¿Existe un conjunto de saberes intocables o todo está sujeto a revisión? ¿Qué diferencias deben ser reforzadas y cuáles eliminadas? ¿Cómo se construye un currículum multicultural? ¿Cómo debe entenderse la coeducación? Estos interrogantes son ejemplos del nivel de incertidumbre que caracteriza actualmente el trabajo del profesorado (Bonal, *op. cit.*, p. 193).

Desde el posmodernismo y los estudios críticos de la educación estas cuestiones pueden ser abordadas subrayando la importancia de

considerar al grupo social y cultural como variable clave en la orientación de la práctica educativa. Esto da una centralidad a "la diferencia" en el proceso de emancipación y conlleva la necesidad de romper con la equivalencia entre diferencia y desigualdad en el desarrollo de políticas para el tratamiento de la diversidad (Bonal, *op. cit.*, p. 194).

La diferencia se convierte en una manera de comprender las formas múltiples en que las identidades y subjetividades de los individuos son configuradas por razón de clase, etnia, género, y se convierte también en una posibilidad de teorizar de manera diferente fenómenos como el fracaso escolar, la equidad educativa, o la reproducción de la desigualdad, pues ahora más que atribuirse al principio meritocrático de la igualdad de oportunidades (que sostiene que la distribución desigual de talentos parte de las mismas condiciones y se enfrenta a un mismo currículum objetivo), exige establecer una relación con el tratamiento de las diferencias en y por el sistema educativo.

Asimismo, la complejización de la relación cultura-educación que resulta de introducir la categoría del poder, justifica todavía con mayor fuerza la necesidad de contar con enfoques interdisciplinarios en el estudio de la educación y de lo escolar; un ejemplo de ello lo podemos observar a través del paso de los estudios de la cultura a los estudios culturales en la educación, asunto que será abordado en el siguiente apartado.

Las relaciones de la cultura y el poder, como señala Amador,[98] dan pie a un concepto de cultura como **proceso** y, a la vez, como **resultado** de las formas de **reproducción**, pero también como un conjunto de **mestizajes, hibridaciones y resistencias.** La cultura puede abordarse como el texto y el contexto en que se ubican los sujetos y grupos en relación con un orden social predominante; pero es también un **espacio relacional de poder** en donde operan determinadas tecnologías

[98] Juan Carlos Amador, "Relaciones entre estudios culturales, educación y pedagogías críticas", en *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas*, p. 12.

de gobierno para conducir y "gobernar" (valga la redundancia) las conductas y los sujetos.

DE LOS ESTUDIOS DE LA CULTURA A LOS ESTUDIOS CULTURALES EN LA EDUCACIÓN

Los estudios culturales suelen identificarse con los estudios de o sobre la cultura; si bien ambos estudian lo cultural, entre ellos hay claras diferencias.

De acuerdo con Grossberg[99] y Restrepo,[100] los **estudios culturales** se configuran como un proyecto intelectual y político particular caracterizados por los siguientes atributos:

i) En los estudios culturales la categoría misma de cultura se entiende en su **relación mutuamente constitutiva con el poder**, de ahí que hablen de la *cultura-como-poder,* pero también del *poder-como-cultura*. Los estudios de la cultura no necesariamente se comprometen con esta relación, por lo que, pueden asumir cualquiera de las definiciones de cultura que se han expuesto previamente en el presente texto.

ii) Los estudios culturales no son una disciplina (como la antropología, la psicología, la economía, por señalar algunas), sino que son necesariamente un **campo interdisciplinario y transdisciplinario** que no reducen su mirada a una sola dimensión, variable o aspecto analítico (por ejemplo, lo económico, lo social, lo cultural o lo discursivo), sino que requieren trabajar en y desde diferentes disciplinas sociales y humanísticas. Para los estudios culturales todos los planos existen en la relación de los unos con los otros, sin que la cultura sea reducible a cualquiera de ellos.[101] En contraste,

[99] Lawrence Grossberg, "El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad", en *Tabula Rasa*, [en línea], pp. 24-45.

[100] Eduardo Restrepo, "Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones", en *Revista de investigaciones UNAD*, pp. 11-15.

[101] L. Grossberg, *op. cit.*, p. 24.

algunos estudios de la cultura pueden reducir su aproximación a solo lo cultural (volverse culturalistas) dejando al margen otros aspectos que entran en juego para explicar la cultura.

iii) Los estudios culturales implican una vocación **política** que busca **transformar e intervenir** sobre el mundo. Restrepo[102] alude a la muy citada tesis once sobre Feuerbach de Marx que refiere cómo los filósofos han interpretado de diferentes maneras el mundo, y que lo que importa, sin embargo, es transformarlo.

iv) El encuadre teórico metodológico de los estudios culturales, así como su conceptualización de la política y su propio proyecto, es el **contextualismo radical**. Según Restrepo,[103] este último se basa en el planteamiento teórico de que *el contexto no es el telón de fondo o el escenario donde algo sucede, sino sus condiciones de existencia y de transformación*. El contexto mismo, afirma Grossberg,[104] no puede separar de las prácticas culturales y de las relaciones de poder, porque ellas articulan la unidad y la especificidad de dicho contexto. Los estudios culturales consideran que las prácticas culturales (o discursivas) importan porque son dimensiones clave de la construcción y trasformación de los contextos específicos y las formas de vida humana y de la realidad que habitamos; el mundo en que vivimos es creado por nosotros mismos mediante prácticas que construyen y transforman las realidades discursivas y no discursivas (ambas materiales) en forma simultánea e íntimamente interconectada.[105]

Así, las cosas del mundo (prácticas, entidades, ideas, etc.), son resultado de un conjunto de articulaciones, desarticulaciones y rearticulaciones significativas, esto es, de relaciones históricamente contingentes y situadas, que las

[102] E. Restrepo, *op. cit.*, p. 13.
[103] *Ibid.*, p. 14.
[104] L. Grossberg, *op. cit.*, p. 32.
[105] *Idem*.

> constituyen. Metodológicamente, el abordaje de este contextualismo radical en los estudios culturales, exige de un pluralismo metodológico (o eclecticismo estratégico),[106] en donde son los problemas y las preguntas que se busca responder los que definen a las metodologías y las técnicas de investigación, más allá de los límites disciplinarios. Los *estudios culturales son multiparadigmáticos y establecen relaciones estratégicas con diferentes filosofías modernas y postmodernas* (incluyendo el marxismo, la fenomenología, la hermenéutica, el pragmatismo, el postestructuralismo, el postmodernismo, el feminismo, la teoría crítica de la raza, la teoría postcolonial, la teoría del discurso, entre otros).[107]

Los estudios culturales, en la mirada sintética de Grossberg,[108] describen cómo las vidas cotidianas de las personas están articuladas por la cultura y con ella; cómo las estructuras y fuerzas particulares que organizan estas vidas cotidianas empoderan o desempoderan a las personas, y cómo se articulan estas vidas a las trayectorias del poder político y económico y a través de ellas, en tanto que el poder infiltra, contamina, limita y posiciona las posibilidades que tienen las personas de vivir sus vidas en formas dignas y seguras.[109]

En su pretensión de comprender las relaciones de poder en un contexto particular, los estudios culturales son **críticos** en la medida en que exploran las posibilidades históricas de transformación de las realidades vividas por las personas y de las relaciones de poder en las que se construyen dichas realidades, por lo que la agencia, la contestación, la resistencia, la subjetividad y el cambio social en contextos de globalización y posmodernización son algunas de las problemáticas analizadas por los estudios culturales.[110]

[106] E. Restrepo, *op. cit.*, p. 14.
[107] L. Grossberg, *op. cit.*, p. 35.
[108] *Ibid.*, p. 17.
[109] *Ibid.*, p. 36.
[110] *Ibid.*, p. 17.

La educación fue uno de los primeros campos que, en Estados Unidos, incorporaron los trabajos de los estudios culturales desarrollados en primera instancia en Inglaterra.[111] En los años setenta y ochenta, según Giroux,[112] el libro *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (publicado por primera vez en 1977) de Paul Willis, desempeñó un papel muy significativo en los debates de carácter educativo relacionados con las teorías de la reproducción –que estaban en auge en ese tiempo– y la oposición en el pensamiento educativo crítico. Hacia los noventa creció la tendencia entre educadores críticos de introducir en sus trabajos los estudios culturales.

Como señala Restrepo[113] gran parte del trabajo acumulado sobre educación popular y pedagogía crítica, encajaría precisamente en el proyecto intelectual y político de los **estudios críticos de la educación**[114] (estudios que, por definición, están atravesados por la teoría crítica y los estudios culturales).

La pedagogía crítica: algunos de sus puntos fundamentales

De acuerdo con Kincheloe ("La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir", en *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*, p. 35), la pedagogía crítica parte de asumir que todos los espacios educativos son únicos y se disputan políticamente. En el centro de su definición se encuentra la tarea de educar a los alumnos para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionen y discutan la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y cambio social; dignificarlos para reivindicar sus medios políticos y morales.

Los educadores críticos, afirma Kincheloe (*op. cit.*, p. 35), son conscientes de las dimensiones sociales, económicas, políticas de

[111] Henry Giroux, *Los estudios culturales como práctica pedagógica*, [en línea], p. 1.
[112] *Idem*.
[113] E. Restrepo, *op. cit.*, p. 15.
[114] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

las escuelas, regiones y sistemas en donde se desempeñan; la práctica educativa se considera un fenómeno ambiguo, que tiene lugar en diferentes marcos, y que se moldea a merced de distintas fuerzas que, aun presentándose como democráticas y justas, pueden resultar opresivas o totalitarias.

La pedagogía crítica, como los estudios culturales, son una práctica contrahegemónica; no solamente buscan describir la cultura y la educación como son, sino que exploran lo que debe hacerse para que estas sean de otro modo. En tal sentido, están permeados por una teoría social crítica preocupada por los asuntos del poder y la justicia, el poder y la opresión, el sufrimiento humano, por cómo dan forma a la vida cotidiana y por los modos en que "la economía, los asuntos raciales, de clase o de género, las ideologías… así como las dinámicas culturales, interactúan para construir un sistema social" (Kincheloe, *op. cit.*, p. 38).

Como puntos fundamentales o nodos de la teoría crítica de esta pedagogía retomamos, entre otros, los siguientes (Kincheloe, *op. cit.*, pp. 42-46):

1. Compromiso con la iluminación crítica (la teoría crítica analiza la competencia de intereses de poder entre grupos e individuos, en situaciones específicas);
2. Búsqueda de la emancipación crítica (que se refiere a la aspiración por el control de la propia vida en solidaridad);
3. Rechazo del determinismo económico (es decir, no aceptación de la noción ortodoxa del marxismo);
4. Crítica de la racionalidad instrumental o técnica (a la que considera un aspecto opresivo de las sociedades contemporáneas);
5. Impacto del deseo (que se refiere a la valoración de la esfera psíquica, como no separada de la sociopolítica);
6. Búsqueda de la inmanencia (que alude al interés de la teoría crítica de ir más allá de lo contemplativo y apuntar a la reforma social concreta);
7. Reconceptualización del poder (que se refiere al compromiso de la teoría crítica por entender la hegemonía, como modos en que el poder opera);
8. Entrecruzamiento del poder y la dominación con la cultura (a la que entiende como terreno de lucha en el que la producción y transmisión de conocimiento es siempre un proceso conflictivo.

Si bien se trata de nichos independientes, los estudios culturales y los estudios críticos de la educación coinciden tanto en su interés de **entrelazar** las culturas, las hegemonías y las resistencias, como en su vocación por la interpretación del poder y de la vida cotidiana. Ambos analizan las identidades y formas de gobierno para la reproducción social; los mestizajes y las hibridaciones en el horizonte de las clases sociales, las etnias, los géneros, las sexualidades diversas y las generaciones; las contradicciones entre el capital y el trabajo en sus relaciones con los modos de legitimación o resistencia del orden social.[115]

Para Giroux,[116] los puntos de contacto entre los estudios culturales y los **estudios críticos de la educación** son, al menos:

a) El situar la **política** en el contexto de las relaciones que articulan las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las tecnologías del poder, entendiendo con ello, por ejemplo, que el aprendizaje y la enseñanza son el resultado de diversas relaciones articuladas de poder y no la recepción-emisión pasiva de información, lo que permite que los alumnos y maestros –estos últimos como trabajadores de la cultura– identifiquen, afronten y transformen las relaciones de poder que generan el racismo, el sexismo, la pobreza y demás condiciones materiales opresoras.

   En este sentido, Restrepo[117] destaca cómo los estudios críticos de la educación (a diferencia de los estudios sobre la educación no atravesados por los estudios culturales), tienen una clara voluntad política que se materializaría en el propósito de la comprensión de la *praxis* educativa en un sentido amplio para contribuir en la transformación social.
b) El ubicar a la educación y la práctica pedagógica como un hecho a la vez **cultural y político**.[118] En cuanto práctica crítica, la educación se vuelve una vía para cuestionar las

[115] J. C. Amador, *op. cit.*, p. 11.
[116] H. Giroux, *op. cit.*, pp. 1-2.
[117] E. Restrepo, *op. cit.*, p. 15.
[118] *Idem.*

> formas de exclusión e inclusión en la producción, distribución y circulación del saber, así como para afrontar la tensión que se produce entre prácticas sociales vigentes, desarrolladas en muy diversos espacios fuera de la escuela, con aquellos referentes que se circunscriben al espacio escolar institucional, y en los que se juega la autorización o restricción de lo que se considere un saber legítimo.

En palabras de Giroux: "la pedagogía crítica se une a los estudios culturales suscitando cuestiones sobre la forma de la relación entre la cultura y el poder –por qué y cómo opera, tanto en términos institucionales como textuales– dentro de la política de representación y a través de ella".[119]

Los estudios culturales nacieron en Birmingham, Reino Unido, con el trabajo de autores como Stuart Hall. Posteriormente, a través de la influencia de Lawrence Grossberg, los estudios culturales se difundieron ampliamente en Estados Unidos. En América Latina, por su parte, fue la fuerte influencia de autores como Paulo Freire lo que permitió que se construyera una tradición autónoma en la región.

De acuerdo con Amador,[120] la **tradición inglesa** de estudios culturales en la educación se centra en el análisis de las prácticas pedagógicas, específicamente en la arquitectura de las prácticas docentes y el conocimiento del profesor, el cual se considera el principal motor de transformación de los sistemas educativos contemporáneos, mediante la llamada *Investigación Acción Educativa*.

La **tradición estadounidense**, por su parte, está enmarcada especialmente en la sociología de la educación y aborda problemas de los sistemas educativos y de la escuela formal por medio de lecturas que combinan los referentes de la Escuela de Frankfurt, el legado de la educación popular latinoamericana y las perspectivas ofrecidas por los estudios culturales;

[119] H. Giroux, *op. cit.*, p. 3.
[120] J. C. Amador, *op. cit.*, p. 14.

entre sus autores más representativos destacan Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, por señalar algunos.[121]

La **tradición latinoamericana**, finalmente, asume la pedagogía dialogante como dispositivo de liberación y esperanza frente a las diversas **formas de opresión,**[122] las tendencias de mercantilización y la colonialidad, propias del capitalismo contemporáneo que habitan la región. La tradición latinoamericana abarca debates en torno a las identidades, los proyectos de nación, las formas de gobierno en relación con las políticas culturales y educativas, las subjetividades, la comunicación, las migraciones, los consumos culturales, el género, entre otros aspectos.[123]

Las diversas formas de opresión en la educación

De acuerdo con Sensoy y DiAngelo (*op. cit.*, pp. 60-71), la opresión describe un conjunto de políticas, prácticas, normas, definiciones, discursos, que funcionan para, sistemáticamente, excluir a un grupo social (el minoritario o dominado) en beneficio de otro (el dominante). La opresión es diferente de la discriminación y el prejuicio, porque estos son dinámicas que ocurren a nivel individual, mientras que la opresión ocurre cuando el prejuicio y la discriminación ocurren a nivel macro y son respaldados por una autoridad o poder legal, histórica, social e institucional.

La opresión en la educación es histórica, ideológica, institucional y está embebida en la cultura. Entre las formas de opresión más comunes de las sociedades contemporáneas (que impactan claramente al ámbito de la educación) están las siguientes (Sensoy y DiAngelo, *op. cit.*, pp. 222-228):

1) Racismo: forma de opresión en la cual un grupo racial domina sobre otros, casi siempre respaldado por un poder institucional y una autoridad.

2) Clasismo: prácticas institucionales, culturales e individuales que asignan un valor diferencial a las personas en función de su

[121] J. C. Amador, *op. cit.*, p. 14.

[122] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

[123] J. C. Amador, *op. cit.*, p. 13.

estatus socioeconómico; así por ejemplo, la clase que controla los recursos y el poder oprime a la clase pobre y trabajadora.
3) Sexismo: la opresión sistemática de las mujeres por los hombres, basada en la creencia de que los hombres son inherentemente superiores a las mujeres.
4) Colonialismo: la opresión sistemática y global de la raza blanca europea sobre los pueblos indígenas y no-blancos.
Todas estas formas de opresión perpetúan las desiguales distribuciones de los recursos, el poder y el privilegio entre grupos sociales.

En esta tradición se pueden incluir, entre muchos otros, los trabajos de autores como Catherine Walsh[124] quien plantea la necesidad de transitar de las pedagogías críticas a las pedagogías decoloniales;[125] Néstor García Canclini,[126] quien coloca en el centro del debate la noción de **"hibridación"** para repensar las identidades, procesos y productos culturales que tendían a ser considerados desde la pureza y el esencialismo;[127] Boaventura de Sousa Santos,[128] cuyo trabajo sobre las epistemologías del sur ha inspirado a proponer categorías conceptuales como la descolonización del saber, las **pedagogías desde el Sur,** el feminismo descolonial, entre otras.

[124] *Vid*. Catherine Walsh, "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización", en *Boletín* ICCI-ARY *Rimay*, *passim*; C. Walsh, "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en *Construyendo Interculturalidad crítica*, [en línea], *passim*; C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, 2 tomos, *passim*.
[125] J. C. Amador, *op. cit*., p. 14.
[126] *Vid*. Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, *passim*; N. García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, *passim*.
[127] R. Reguillo, "Los estudios culturales: El mapa incómodo de un relato inconcluso", en *Redes.com,* [en línea], p. 194.
[128] *Vid*. Boaventura de Sousa, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, [en línea], *passim*; B. de Sousa, "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes", en *Epistemologías del Sur*, *passim*.

De acuerdo con Gottesman,[129] en las sociedades contemporáneas y a nivel global, los estudios críticos de la educación han extendido sus intereses y comprenden una amplia variedad de tradiciones políticas e intelectuales, con objetos de estudio muy diversos y con metodologías también variadas.

No obstante, a lo largo de sus 40 años de historia, estos estudios críticos mantienen el rasgo previamente discutido al final del capítulo III, de haber dejado atrás la categoría de clase social típica del marxismo, como concepto preeminente para explicar las desigualdades socioeducativas, para dar lugar a un panorama interseccional, multidimensional y plural en sus explicaciones (en las que se hace uso de conceptos marxistas, feministas, de la teoría crítica de la raza, entre otros).

Así, además de la clase, en los **estudios críticos de la educación**[130] se busca entender el papel de lo educativo y lo escolar en el mundo social, a través de la discusión de las **intersecciones** entre la cultura, las identidades, el género, la sexualidad, la raza y la etnicidad, así como de las relaciones de **co-construcción** entre estas categorías y sus vínculos con los enfoques patriarcales,[131] racistas y capitalistas que parecen prevalecer en ciertas formaciones sociales.[132]

El investigador crítico de la educación

De acuerdo con Michael Apple (*apud* Gottesman, *op. cit.*, pp. 12-13) un investigador crítico de la educación está comprometido con las siguientes tareas:

a) Develar las formas en las cuales las políticas y prácticas educativas se vinculan con las relaciones de explotación y domi-

[129] Isaac Gottesman, *The critical turn in education: from marxist critique to post-estructuralist feminism to critical theories of race*, p. 138.

[130] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

[131] Que consideran la superioridad inherente de los hombres y sus normas para la organización de la sociedad y la creación de instituciones basada en esta creencia. (Sensoy y DiAngelo, *op. cit.*, p. 227).

[132] I. Gottesman, *op. cit.*, pp. 138-140.

nación así como las luchas que tienen lugar contra estas relaciones.

b) Observar las contradicciones y los espacios posibles de acción, agencia o contrahegemonía.

c) Ampliar la noción de lo cuenta como investigación hacia una investigación participativa e incluyente de grupos y movimientos sociales.

d) Discutir las implicaciones educativas, políticas y epistemológicas relacionadas con la justificación de lo que, en un proyecto educativo cuenta como conocimiento, y como educación efectiva y socialmente justa.

e) Evitar reduccionismos y esencialismos al tratar con las distintas tradiciones teóricas, políticas, históricas de la educación progresista, y considerar los principios de redistribución, representación y reconocimiento postulados por Nancy Fraser.

f) Mantener viva la pluralidad teórica característica del pensamiento crítico en educación.

g) Actuar en concordancia con los movimientos sociales progresivos que dan soporte a sus propuestas críticas (fungir como intelectuales orgánicos).

h) Usar el privilegio propio como investigador para abrir espacios académicos y políticos y dar voz a quienes no tienen acceso a estas trincheras.

De manera adicional a la mirada interseccional, en la raíz del pensamiento crítico de la educación, Gottesman[133] identifica dos principios característicos de estos estudios:

i) el principio de la **relacionalidad**, esto es, asumir que las instituciones y relaciones sociales y culturales requieren ser vistas como íntimamente conectadas a las inequidades que estructuran a las sociedades actuales (y las cuales se busca transformar a través de la mirada crítica), y;

ii) el principio de **reposicionamiento**, que hace referencia al compromiso e interés de estos estudios por entender y actuar en la educación desde el punto de vista de las conexiones entre las muchas dimensiones de la sociedad en su

[133] *Ibid.*, p. 12.

conjunto, así como desde la mirada de los desposeídos y desfavorecidos (buscando transformar y actuar en contra de los procesos ideológicos e institucionales que reproducen las condiciones de opresión).

MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Para autores como Stephen Krook, Jan Pakulski y Malcolm Waters,[134] las sociedades contemporáneas están en proceso de transición de la **modernidad a la posmodernidad.**[135]

¿Una sola modernidad o múltiples modernidades?

Para Eisenstadt (2013, p. 153), la vieja dicotomía entre sociedades tradicionales y modernas ya no es válida; según este autor, la mayor parte de las sociedades están entrelazadas con las modernidades (o caminan rumbo a la modernidad). Sin embargo, estas modernidades no son iguales, sino diferentes, por ser el producto de complejos encuentros entre la apropiación variable de los programas políticos e institucionales de la modernidad y su continua reinterpretación a la luz de diversas tradiciones, crisis y rupturas.

La modernidad, aunque se ha difundido (en su versión colonial e imperialista) por todo el mundo, no configuró un patrón institucional único al que podamos caracterizar como una civilización moderna única, sino que dio lugar al desarrollo de diversas civilizaciones modernas (o patrones civilizatorios) en constante transformación. Aun cuando estos patrones comparten algunas características centrales, desarrollan diferentes dinámicas institucionales e ideológicas (Eisenstadt, 2013, p. 156).

Eisenstadt (2013, p. 153), sostiene que las relaciones y los encuentros entre diferentes sociedades en el mundo contemporáneo no son un diálogo o un choque de culturas, sino entre

[134] Stephen Krook, Jan Pakulski y Malcom Waters, *apud* G. Giménez, *op. cit.*, p. 57.

[135] Ver el recuadro conceptual al dar click **aquí.**

diferentes interpretaciones de la modernidad –que, en efecto, resultan culturales en gran medida– y que puede ser mejor entendido en términos de la continuidad del desarrollo cultural, y la capacidad de transformación de las múltiples modernidades.

Para profundizar en esta noción de "modernidades múltiples" puede consultarse el artículo siguiente: Shmuel Eisenstadt, "América Latina y el problema de las múltiples modernidades", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, [en línea], 2013, vol. LVIII, núm. 218, pp. 153-164. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S0185-19182013000200007>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

En el terreno cultural, este cambio social puede ilustrarse mediante el contraste entre lo que Giménez llama la "cultura moderna" y la "cultura posmoderna".[136] Según este autor, las características principales de la **cultura moderna** son:

a) la **diferenciación**, que implica la autonomización creciente de las diferentes esferas de la sociedad –económica, política, social, cultural–, cada una con sus propias instituciones y ocupaciones.
b) la **racionalización**, tendencia creciente a la búsqueda deliberada de los medios más eficientes para lograr un objetivo determinado y que se asocia a la disposición para adoptar las tecnologías y el pensamiento científico como modo predominante de relacionarse con los objetos del mundo.
c) la **mercantilización**, que convierte los productos culturales en mercancías que pueden comprarse y venderse como cualquier otra mercancía.

La intensificación actual de estos procesos de la modernidad ha conducido a la **"posmodernización cultural"** o "**poscultura**" que, siguiendo a Giménez[137] se caracteriza por:

i) la **hiperdiferenciación**, implica el desarrollo de una enorme variedad de formas culturales, sin que ninguna de

[136] G. Giménez, *op. cit*., pp. 57-60.
[137] G. Giménez, *op. cit*., p. 58.

ellas predomine o presuma ser de mayor jerarquía y en la que la llamada alta cultura se ha incorporado a formas culturales tradicionalmente consideradas de menor prestigio.

ii) la **hiperracionalización**, que implica el uso de tecnologías racionalizadas para extender y a la vez privatizar el consumo cultural.

iii) la **hipermercantilización**, en que prácticamente todas las áreas de la vida social han sido mercantilizadas.

Esta fragmentación creciente de la cultura es muy propia de nuestros días y, como apunta Giménez[138] habría conducido, finalmente, a la "**desdiferenciación cultural**", proceso en el que se borra la distinción entre diferentes formas de cultura, se reivindica el valor de *todas* las culturas, de modo tal que la alta cultura o cultura de la clase dominante deja de ser la única cultura legítima.[139]

Es en este escenario de fragmentación y posmodernización cultural en el que muchas **sociedades contemporáneas** se han reconocido como constitutivamente multiculturales.

En efecto, ha sido hasta el siglo XXI que algunos países latinoamericanos, como Ecuador, Bolivia, México, Colombia han reivindicado la composición multicultural de sus sociedades y este reconocimiento ha quedado expresado en las múltiples reformas constitucionales, así como en el desarrollo y ratificación de instrumentos jurídicos internacionales como el Convenio 169 de la OIT o la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007.

En México, por ejemplo, en 1992 se reformó la Constitución para incluir, en su artículo 2°, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Este reconocimiento fue y sigue siendo trascendental en una sociedad que durante años procuró

[138] *Ibid*., p. 59.

[139] Cabe señalar que uno de los más fuertes críticos de la posmodernidad cultural es Giménez (*op. cit*., pp. 84-89), para quien la teoría posmoderna de la cultura adolece de severas limitaciones teóricas y empíricas, razón por la cual resulta inadecuada como marco analítico o interpretativo de la cultura y, particularmente, de la cultura popular.

lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural y en que todavía siguen vigentes la discriminación y el racismo, y en donde se han naturalizado las condiciones de exclusión y pobreza en que viven las comunidades indígenas y otros grupos culturalmente diferenciados.

Ahora bien, ¿cómo entendemos lo multicultural y qué relación guarda este término con lo intercultural y con la educación?

De acuerdo con Olivé,[140] el término "**multicultural**" (o en su caso, **multiculturalidad**) se utiliza para describir sociedades en donde, *de hecho*, conviven grupos que provienen de diversas culturas. Un sinónimo de estos términos es la "pluriculturalidad", que también se refiere a las situaciones, *de hecho*, en las que coexisten pueblos y culturas diversas.

A la par del reconocimiento de la multiculturalidad de todas las sociedades, se ha desarrollado otro concepto, el de **multiculturalismo** y de la mano, el de **interculturalidad** (ambos pueden ser usados como sinónimos) y que, a diferencia de los primeros, tienen un sentido normativo.[141] Estos términos, multiculturalismo e interculturalidad, se refieren a modelos "aspiracionales" de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar las relaciones sociales actualmente existentes entre diversas culturas, (lo que implica diseñar y justificar políticas públicas, tomar decisiones y realizar acciones, ya sea por parte de los representantes de los Estados, de los miembros de los diversos pueblos y de las diversas culturas para su mejor convivencia y coexistencia).

El multi o interculturalismo son una concepción filosófica que fundamenta el desarrollo de estos modelos de sociedad:

[140] León Olivé, *Interculturalismo y justicia social*, [en línea], pp. 21-25.

[141] En este texto asumimos que no hay una distinción radical entre multiculturalismo e interculturalidad porque los dos conceptos son normativos y porque suponen ambos el hecho de la multiculturalidad. No obstante, la interculturalidad puede distinguirse del multiculturalismo porque refiere a que se dan encuentros entre culturas y, por lo tanto, el énfasis es puesto en el encuentro, la interacción y la relación entre ellas, más que la mera coexistencia sin hibridación.

construir modelos de sociedades interculturales significa emprender acciones para establecer relaciones interculturales más simétricas, orientadas a la consolidación de una sociedad socialmente más justa, democrática y plural.[142]

"**Intercultural**" se aplica, de esta manera, a una sociedad en la cual los miembros de diferentes culturas se relacionan entre sí y se enriquecen por medio de sus interacciones, ampliando sus horizontes, al grado en que incluso su identidad es influida por creencias, valores, normas y prácticas de otros grupos culturales.

Desarrollar una **educación para la interculturalidad** significa entonces, configurar una educación que vaya más allá de la multiculturalidad, es decir, que no sólo aluda a la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, sino que implique su interacción y el enriquecimiento cultural mutuo.[143] El "inter" es el espacio del encuentro y de la comunicación, que por ser un "en medio de" y un "entre" no es ninguna de las culturas, pero es circunstancia de ellas; el inter como relación y como situación requiere de lo "multi", es decir, de más de un elemento, de una diversidad.[144]

De acuerdo con Schmelkes,[145] la educación intercultural debería estar dirigida a *todas* aquellas poblaciones nacionales, constitutivamente multiculturales, para con ello sustituir los modelos de **asimilación cultural** que menosprecian el valor de los sistemas tradicionales de conocimiento.

La interculturalidad es una reflexión **transversal** a toda la práctica de la educación, desde los niveles más básicos hasta los superiores; no se limita a las poblaciones indígenas, porque la interacción cultural requiere de la participación de todos los miembros de las distintas comunidades culturales.

[142] L. Olivé, *op. cit.*, pp. 33-36.

[143] Sylvia Schmelkes, "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, p. 11.

[144] Miriam Hernández, "Sobre los sentidos de multiculturalismo e interculturalismo", en *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, pp. 437-438.

[145] S. Schmelkes, *op. cit.*, p. 12.

Tampoco se limita al sector educativo y, como señala Speiser,[146] la interculturalidad tiene como fin último el desarrollo de sociedades plurales e interculturales, caracterizadas por promover la **participación**, el **reconocimiento** y **respeto** entre culturas, la igualdad de oportunidades y, en términos generales, la justicia social y educativa.

A este fin social y cultural, sin duda podemos sumar un **fin pedagógico** básico de toda educación intercultural: desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje sensibles a los diversos contextos culturales y de vivencias de los educandos, de modo que puedan distinguir, valorar e incorporar en sus aprendizajes, elementos de diferentes visiones culturales.

La interculturalidad se construye histórica y contextualmente y al hablar de este término debemos ser siempre reflexivos y críticos, puesto que se trata de una noción polisémica, imposible de definirse desde una perspectiva monodisciplinaria[147] y que, como advierte Dietz,[148] ha llegado a convertirse en un "comodín para los discursos políticos de moda".[149]

La interculturalidad en la educación se aterriza, en primera instancia, en políticas educativas que, desde el nivel de lo abstracto, traducen de modos diferentes los fines y principios últimos de la educación intercultural,[150] en una búsqueda de la justicia social y educativa.

La interculturalidad es utilizada en programas, prácticas y políticas educativas, pero dependiendo del contexto y de intereses institucionales, podemos identificar muchas definiciones y sentidos de lo intercultural.[151] El discurso intercultural no es,

[146] Sabien Speiser, "El para qué de la interculturalidad en la educación", en *Interculturalidad y Educación*, p. 85.

[147] Gunther Dietz y Laura Mateos, *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, p. 23.

[148] *Ibid*., p. 34.

[149] Ricardo Cavalcanti-Schiel, *apud* G. Dietz y L. Mateos, *op. cit*., p. 34.

[150] Saúl Reyes, "El debate intercultural en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, p. 51.

[151] G. Dietz y L. Mateos, *op. cit*., p. 35.

por tanto, homogéneo: "Se distingue por sus diversos 'acentos' continentales, nacionales y regionales de origen, así como por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas".[152]

De acuerdo con Dietz,[153] la discusión sobre multi e interculturalidad educativas varía según la región de origen. Por ejemplo, en el **debate actual anglosajón** se plantea la necesidad de multiculturalizar los sistemas educativos mediante mecanismos de "acción afirmativa" y "discriminación positiva" que permitan "empoderar" a determinadas minorías, en sus procesos de identificación, etnogénesis y "emancipación". Por su parte, en el **espacio continental europeo**, describe Dietz,[154] hay una necesidad por desarrollar una educación intercultural, pero no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos y de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas.

Por su parte, en **América Latina** y en concreto en México, señala Dietz,[155] la educación intercultural aparece como un discurso propio, con un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas, que busca superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural. En tal sentido, el uso del término corresponde a una fase postindigenista de redefinición de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas.

Para entender esta exigencia de la interculturalidad como principio de los procesos de **reforma educativa** en Latinoamérica, Speiser[156] ofrece seis tesis básicas que colocan a este concepto en un punto nodal en el camino hacia el desarrollo de sociedades que se reconozcan como pluriculturales

[152] *Ibid*., p. 21.
[153] *Ibid*., p. 25.
[154] *Idem*.
[155] *Ibid*., p. 26.
[156] S. Speiser, *op. cit*., pp. 87-93.

por su composición poblacional, y que simultáneamente sean interculturales en su participación:

Tesis 1: La educación intercultural *refleja la compleja composición de las sociedades multiétnicas y es un proyecto* que aporta a la construcción de una sociedad intercultural en términos de respeto mutuo, de reconocimiento y de un enriquecimiento a través de la diversidad.[157]

Tesis 2: Hablando de la educación formal escolar sobre la cual las políticas sectoriales tienen incidencia, hay que reconocer que *el componente intercultural en esta educación no puede ser sino un elemento más, pero no el único*, en el camino hacia la construcción de dicha sociedad intercultural; además de interculturalizar la educación se requieren otras medidas para el cambio social al que se aspira.[158]

Tesis 3: Para que la educación intercultural pueda cumplir con su objetivo de aportar a la construcción de una sociedad intercultural en el sentido de respeto y enriquecimiento mutuo, no es suficiente que se desarrolle en el marco de la educación para y en las sociedades indígenas, sino *para y en toda la sociedad* y sus diferentes grupos sociales y pueblos.[159]

Tesis 4: Luego de examinar las diferentes experiencias con educación intercultural es obvio que hasta ahora esta concepción *ha sido más una exigencia y un discurso de reivindicación o bien de respuesta a la misma, que una realidad experimentada* en la educación, por lo menos en la educación pública.[160]

Tesis 5: Al difundir conocimientos distintos a los hegemónicos, y para que esto *no quede en sólo un nivel folklórico*, hay que preguntarse cuál sería la adecuada forma de presentar incorporar estos conocimientos diversos en el marco de la educación básica;[161] y aquí agregaríamos la importancia de que esta interculturalidad además sea transversal a todos

[157] *Ibid.*, p. 87.
[158] *Ibid.*, p. 88.
[159] *Ibid.*, p. 87.
[160] *Ibid.*, p. 90.
[161] *Ibid.*, p. 91.

los niveles y ámbitos educativos (escolarizados y no escolarizados).

Tesis 6: La interculturalidad *debe salir de su enfoque bipolar* y ampliarse a la realidad de diversidad cultural de un país, pues las sociedades latinoamericanas no están compuestas simplemente por dos pueblos con sus respectivas culturas, claramente identificables, sino que generalmente en las sociedades latinoamericanas hay una amplia diversidad de comunidades, grupos, pueblos y una diversidad de modelos culturales de vida entre las poblaciones mestizas, cruzado por estratificaciones sociales y socioeconómicas.[162]

Si la interculturalidad es, entonces, un proyecto no sólo de educación, sino de sociedad, es importante, como lo expone Walsh,[163] descifrar el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad en los discursos actuales. Para aclarar estos usos, esta autora propone tres perspectivas básicas distintas para entender lo intercultural:

a) La primera perspectiva es la **interculturalidad relacional** y aunque su sentido conlleva al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas (que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad), se trata de una perspectiva que *oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo este contacto o relación*. En esta perspectiva, plantea Walsh,[164] la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha habido contacto y relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, con la sociedad blanco-mestiza; pero se deja de lado las estructuras de la sociedad –políticas,

[162] *Ibid*., p. 92.
[163] Catherine Walsh, "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en *Construyendo Interculturalidad crítica*, [en línea], pp. 2-5.
[164] C. Walsh, *op. cit*., p. 3.

sociales, económicas y también epistémicas– que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

b) La segunda perspectiva es la **interculturalidad funcional** que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Esta perspectiva es funcional al sistema existente, señala Walsh,[165] porque no toca las causas de las asimetrías y desigualdades sociales y culturales, no las cuestiona y, por tanto, es compatible con la expansión del neoliberalismo. En la perspectiva funcional, aunque se problematiza y amplía el sentido de la interculturalidad con respecto a la perspectiva relacional, *el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación*.

c) La tercera perspectiva, defendida por Walsh[166] y a la que también nos adherimos, es la de la **interculturalidad crítica**. En esta perspectiva, se parte de reconocer que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, "con los blancos y 'blanqueados' en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores".[167] La interculturalidad crítica, siguiendo a esta autora, es un **proyecto político, social, ético y epistémico** que aún no existe y es algo por construir; que apuntala y requiere de la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales para que en ellas prevalezcan las condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad.

A diferencia de las otras dos perspectivas, en esta tercera no se trata sólo de reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas, sino de

[165] *Idem*.
[166] *Ibid*., p. 4.
[167] *Idem*.

reconceptualizar y **refundar** las **estructuras sociales**,[168] y las **prácticas** (educativas y también culturales, sociales, epistémicas, políticas).

Ahora bien, en consonancia con esta clasificación triple de Walsh, Reyes[169] también sostiene el argumento de que lo intercultural se define y concretiza de muchas formas en la educación, dependiendo de los intereses de quienes lo enuncian. Enfocado en las formas que adquiere este debate, particularmente en México, Reyes[170] analiza el concepto de interculturalidad educativa, desde su adopción oficial en 1999 –cuando se asume oficialmente como nueva política a la educación intercultural-bilingüe–,[171] hasta la concreción de propuestas interculturales alternativas de reciente creación.

Reyes toma como punto de partida de su taxonomía al concepto de "*locus de enunciación*" desarrollado por María Bertely,[172] y a partir de esta noción describe los lugares desde dónde se habla de la interculturalidad educativa, es decir, los "diversos horizontes de inteligibilidad, perspectivas y posiciones a partir de los que se producen las investigaciones en el campo [...]".[173]

Las posiciones que Reyes[174] identifica entretejidas a nivel discursivo, en el **debate intercultural** en la educación en México son:

i) La etapa del **diálogo cultural**: corresponde al paradigma tradicional en el que se habla de riqueza, hibridación e interseccionalidad y se apunta al reconocimiento de la mez-

[168] *Idem*.
[169] S. Reyes, *op. cit.*, p. 61.
[170] *Ibid.*, p. 58.
[171] Con la aparición de los "Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas" publicados por la Secretaría de Educación Pública.
[172] María Bartely, *apud* S. Reyes, *op. cit.*, p. 59.
[173] *Idem*.
[174] S. Reyes, *op. cit.*, p. 61.

cla, el mestizaje y la hibridación, presente en el mosaico multicultural de nuestro país.[175] En esta posición la interculturalidad conforma *una utopía discursiva donde persiste la idea de "acercar" la escuela al mundo de la cultura y las experiencias vitales de los niños indígenas*;[176] lo intercultural busca definirse a partir del diálogo, la relación cultural o como factor de comunicación. A esta idea se sumaron después la del reconocimiento del otro y la del derecho a lo culturalmente diverso. Para Reyes[177] en esta posición predomina un enfoque ético-discursivo que no llega a las aulas ni a la práctica docente y que da lugar a avanzar hacia una interculturalidad efectiva y no discursiva.

ii) La aparición de **propuestas desde abajo:** que resulta de las movilizaciones indígenas en el país y en América Latina, de su crítica a los conocimientos hegemónicos y coloniales que transmite la institución escolar y la denuncia del formato excluyente y homogeneizador de las escuelas mexicanas.[178] Desde esta posición se comienza a pensar la interculturalidad de modo diferente a la mirada oficial, exponiendo la verticalidad de la misma. Además de incorporar en el discurso la necesidad de tomar en cuenta la cultura del otro, se dio paso a la *aparición de diferentes proyectos educativos alternativos (denominados "desde abajo" y no tutelados por el Estado)*, que rompieron con los enfoques de lo popular, extraescolar o comunitario al estar basados en nuevas posturas interculturales, subalternas, decoloniales o de interculturalidad crítica.[179]

iii) La **interculturalidad de gestión**, que agrupa proyectos que florecieron a mediados de la primera década del siglo XXI y que se caracterizan por la emergencia de la "subalternización social, política y cultural de grupos".[180] Se trata

[175] *Ibid.*, p. 62.
[176] *Ibid.*, p. 73.
[177] *Ibid.*, p. 64.
[178] S. Reyes, *op. cit.*, p. 67.
[179] *Ibid.*, p. 65.
[180] N. D. Antequera, *apud* S. Reyes, *op. cit.*, p. 67.

de un modelo de interculturalidad gestora, que propicia la *apropiación de otros horizontes de cultura*, más allá de lo local, buscando modificar el papel enajenante del contenido escolar, y que es transversal a todos los niveles educativos, y no sólo a la educación básica[181] (un ejemplo de ello es el impulso a las universidades interculturales en México).

iv) La **interculturalidad conflictiva**, que subraya la existencia de relaciones desiguales entre culturas donde impera la exclusión y la discriminación y que, por tanto, cuestiona lo que Reyes denomina "la idealidad de la retórica intercultural".[182] Aunque hablar de interculturalidad ha permitido pensar la diversidad y la cultura, muchas concepciones de lo intercultural piensan lo diverso en términos de relaciones simétricas en el aula y con una aspiración a decidir el proyecto educativo al que se adhieren. Sin embargo, advierte Reyes,[183] estos planteamientos no reconocen la desigualdad y tienden a proponer una noción de cultura ahistórica y sin conflicto:

> Proyectos con aspiración a la autonomía, viables como opciones de escolarización (por ejemplo, las escuelas zapatistas, experiencias en municipios mixes, universidades interculturales sin apoyo estatal), se enfrentan al reto de la permanencia en el tiempo y la intrincada ruta del reconocimiento oficial de los estudios. Lo mismo ocurre en el caso de los proyectos interculturales que iniciaron sin apoyo del Estado o como un proyecto intercultural autogenético. La ruta crítica de estas experiencias interculturales evidencia el poco interés de las políticas educativas nacionales por significados escolares alternos a la educación oficial.[184]

v) La **interculturalidad efectiva o** *de facto*, que comprende aquellas *experiencias autonómicas, independientes, descolonizadoras, que van más allá de simplemente incluir contenidos étnicos en las clases o en la enseñanza local para impulsar una*

[181] S. Reyes, *op. cit.*, p. 73.
[182] *Ibid.*, p. 69.
[183] *Idem*.
[184] *Ibid.*, p. 70.

> *escuela propi*a. Estas experiencias (destacamos entre ellas, las zapatistas), han puesto en el centro del debate el problema de la **autonomía** como derecho de los pueblos para decidir sobre su propia educación y su propia determinación. En palabras de Reyes: "las escuelas autónomas en Chiapas muestran las posibilidades de una interculturalidad efectiva en el terreno de lo pedagógico y la enseñanza".[185]

Estas cinco posiciones, si bien han sido descritas para el caso de la educación en México, también subyacen a la diversidad de enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural a nivel regional e internacional.

Como ejemplo de ello, destacan los trabajos de Dietz (2012) y Dietz y Mateos (2011), quienes también han hecho un profundo análisis de las estrategias discursivas empleadas por los diferentes actores pedagógico-institucionales para hacer referencia a la educación intercultural.

Estos autores lograron distinguir siete **enfoques de la interculturalidad** que sintetizan diferentes niveles analíticos subyacentes en los discursos que circulan en el ámbito académico y pedagógico internacional, a partir de los cuales se estructura el debate contemporáneo sobre la interculturalidad educativa.

Estos enfoques se organizan en función de tres atributos principales: *a)* el tipo de multiculturalismo que supone (y aquí se retoma el trabajo de Kincheloe y Steinberg, 1999); *b)* cómo se configura el problema educativo de la diversidad escolar y quiénes son las poblaciones destinatarias de las acciones educativas, y, *c)* las acciones educativas concretas que se promueven para hacer frente a este problema educativo.

[185] S. Reyes, *op. cit.*, p. 72.

Valladares[186] ha retomado estos siete enfoques de educación intercultural que, de acuerdo con Dietz[187] y Dietz y Mateos[188] se promueven desde los discursos académicos, políticos y escolares cuando se habla de interculturalidad y de cada uno destaca las siguientes características que permiten diferenciarlos uno de otro:

En el enfoque de "**educar para asimilar y/o compensar**" se mantiene una creencia en una superioridad de la cultura patriarcal occidental que recupera los fundamentos de lo que Kincheloe y Steinberg[189] describen como un "multiculturalismo conservador o monoculturalismo".

En el enfoque de "**educar para diferenciar y/o biculturalizar**" se retoma de la versión del "multiculturalismo liberal"[190] la creencia de que los individuos pertenecientes a diversos grupos raciales, de clase social o de género comparten una condición humana común que los coloca en igualdad de condiciones para competir por la adquisición de recursos.

En el enfoque de la "**educación para tolerar y/o prevenir el racismo**" hay detrás un "multiculturalismo pluralista"[191] que, a diferencia del multiculturalismo liberal, se basa en la diferencia y no en la similitud, aunque es finalmente incapaz de cuestionar la idiosincrasia "blanca".

En los enfoques de "**educar para transformar**" y de "**educar para interactuar**" está presente un matiz del multiculturalismo liberal, en cuanto a la necesidad de que los educandos (tanto de la cultura hegemónica, como de las culturas subalternas) aprendan conocimientos, valores, creencias de distintos

186 Liliana Valladares, "Entre el poder y el valor: aportaciones de la filosofía de Luis Villoro a la reflexión sobre los fines y principios de la educación intercultural en América Latina", en *Revista Complutense de Educación*, [en línea], pp. 1327-1344.

187 G. Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, pp. 183-195.

188 G. Dietz y L. Mateos, *op. cit.*, pp. 49-60.

189 Joe Kincheloe y Shirley Steinberg, *Repensar el multiculturalismo*, p. 27.

190 *Ibid.*, p. 34.

191 *Ibid.*, p. 39.

grupos culturales para desenvolverse con éxito en situaciones culturalmente diferentes. Sin embargo, en estos dos enfoques también puede identificarse un multiculturalismo que alude a la creencia en esencialismos tanto de parte de la cultura hegemónica, como de las culturas minoritarias.

En estos dos enfoques hay también elementos propios de un “multiculturalismo esencialista de izquierdas”,[192] que no es capaz de apreciar el lugar que ocupan las diferencias culturales, ni el proceso ambiguo y múltiple de formación de identidades, ni sus significaciones cambiantes en función de los contextos sociales, históricos e ideológicos.

Finalmente, en los enfoques de “**educar para empoderar**” y “**educar para descolonizar**” puede leerse el llamado “multiculturalismo teórico”, basado en la tradición de la teoría crítica e interesado en desmontar cómo se produce la dominación.[193] Este carácter rupturista del multiculturalismo crítico justifica que Dietz asocie también el “educar para transformar” con este tipo de multiculturalismo.

La relevancia de diferenciar este conjunto de los enfoques sintetizados en Valladares[194] es fundamental para entender que *no toda interculturalidad está comprometida con una interculturalidad crítica* ni responde a los mismos sentidos ético-políticos de la inclusión y de la justicia social y educativa.

A MANERA DE CIERRE: NUEVAS PERSPECTIVAS EN LOS ESTUDIOS CULTURALES DE LA EDUCACIÓN

La multivocidad en que puede ser interpretada la interculturalidad en la educación nos lleva a la pregunta acerca de ¿cuál interculturalidad educativa buscamos consolidar y para qué proyecto de sociedad?

[192] *Ibid.*, p. 43.
[193] *Ibid.*, p. 48.
[194] L. Valladares, *op. cit.*, pp. 1335-1336.

En lo que sigue, y a manera de cierre del presente texto, discutimos algunas de las nociones que se han hecho cada vez más presentes en los debates educativos actuales. Estas nociones son las del colonialismo, la colonialidad y la decolonialidad en la educación; su análisis nos deja abierto un horizonte aún no explorado para conformar una educación descolonizadora que sea una vía para la emancipación social y cultural en nuestro país.

De acuerdo con Walsh,[195] hablar de decolonialidad necesariamente evoca a la colonialidad. En América Latina, ambas "comenzaron" en el siglo XV, durante las etapas históricas conocidas como la "Conquista" y el "Descubrimiento de América", procesos que devinieron en fuertes luchas por la hegemonía, y la invasión e imposición de un modelo económico-político y cultural eurocéntrico, basado en el capitalismo, y en que las nociones de raza y género se convirtieron en mecanismos sociales de dominación y exclusión.

La colonialidad, para Maldonado[196] y Walsh,[197] debe distinguirse del colonialismo. Para Maldonado, el **colonialismo** denota una relación política y económica en que la soberanía de una nación o de un pueblo depende del poder de otra nación, mientras que la **colonialidad** alude a los patrones de poder, dominación, subordinación y control que surgieron como resultado del colonialismo, y que se han extendido más allá de los límites de las administraciones coloniales, ubicándose al interior de las naciones "colonizadas".

La colonialidad refiere a la incorporación de patrones que condicionan y definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y en general, las formas de poder, de pensar, saber, ser y estar;[198] "son las maneras en que estos patrones constituyen, mantienen, reproducen y construyen un sistema

[195] C. Walsh, "Decoloniality, Pedagogy, and Praxis", en *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, p. 366.
[196] Nelson Maldonado, "On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept", en *Cultural Studies*, p. 243.
[197] C. Walsh, "Decoloniality, Pedagogy, and Praxis", en *op. cit.*, p. 366.
[198] N. Maldonado, *op. cit.*, p. 243.

de poder mundial".[199] En este sistema de poder, el epicentro de la razón y la autoridad tiene como referente a las culturas europeas, por lo que lo no-europeo es subordinado y considerado como no-humano o menos-humano.[200]

No hay modernidad sin colonialidad y no hay colonialidad sin modernidad; ambas son co-constitutivas y se erigen como resultado de una violencia racial, epistémica, existencial y, en suma, simbólica.[201] Esta violencia simbólica, en su componente epistemológico, postula la superioridad de los sistemas europeos de conocimiento por sobre otras formas de conocimiento a las que, en su diferencia, disminuye, devalúa y margina.

Sostenidas a través de los siglos, las prácticas educativas modernas y coloniales han contribuido a erosionar las identidades, sistemas de conocimientos, espiritualidades y el sentido de comunidad de los pueblos originarios de América Latina.

En este escenario, la decolonialidad aparece como la lucha contra la colonialidad y convoca a desarrollar estrategias, procesos y prácticas de emancipación que, en lo social, lo político, lo cultural, lo epistemológico, revelen, resistan, confronten y desafíen las matrices modernas/coloniales de poder.

La **decolonialidad en la educación**, siguiendo a Walsh[202] es una actitud y postura para desaprender y reaprender, desafiar, transgredir y salirse de las lógicas asociadas a la colonialidad; esto es, una vía para romper con las lógicas hegemónicas de racismo y racialización, heteronormatividad, patriarcado, antropocentrismo, deshumanización y capitalismo global que oprimen, dominan y ejercen control sobre las personas, conocimientos, territorios, visiones de mundo y, en términos generales, sobre la vida misma. No es un concepto teórico o puramente académico, sino práctico, que adquiere concreción en movimientos sociales, comunidades, colectivos e intelectuales críticos que desafían y cuestionan estas lógicas.

[199] C. Walsh, "Decoloniality, Pedagogy, and Praxis", en *op. cit.*, p. 366.
[200] *Ibid.*, p. 367.
[201] *Idem.*
[202] *Ibid.*, p. 368.

¿Es la descolonización la culminación del proyecto de estudios críticos de la educación? ¿Será, entonces, que la fundación de una educación descolonizadora nos permita consolidar el cambio social y educativo que buscamos? Aunque no contamos con una respuesta a estos cuestionamientos, sí podemos afirmar que entender lo cultural y reflexionar acerca de quiénes somos y hacia dónde podemos proyectar nuestros sistemas educativos, no puede prescindir de un conocimiento profundo de categorías analíticas mínimas sobre el tejido sociocultural en su relación con la educación.

La **educación descolonizadora** podría ser vista como un horizonte de transformación sociocultural y de resistencia, pues pareciera representar el espacio institucional ideal y lleno de posibilidades para construir una interculturalidad crítica, así como para desarrollar una ruptura con las matrices del poder moderno y colonial, esto es, para la creación y reconstrucción de las culturas.

La educación vista desde su dimensión cultural se nos presenta como un *sitio de conflicto ideológico*, como un mecanismo de reproducción económica y de clase, pero también como una arena de resistencia, de límites y posibilidades en la lucha por una sociedad más justa.

En el complejo escenario de desigualdades educativas, culturales, sociales y económicas, *pensar la cultura en la educación y la educación en la cultura* es una rica veta de investigación educativa con muchas preguntas abiertas todavía y con respuestas por explorar y delinear que pueden dar luz, orientar y redirigir tanto el pensamiento educativo contemporáneo, como la toma de decisiones en política educativa, tareas propias del quehacer del pedagogo en formación.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

A lo largo de este capítulo hemos revisado las múltiples formas de entender la cultura y su impacto en la educación a través de las nociones de multiculturalidad e interculturalidad educativas.

1. La cultura puede entenderse de formas muy disímiles en la educación, particularmente, ¿cómo se aborda a la cultura, en los llamados estudios culturales? ¿Cuál es la relevancia de los estudios culturales para comprender y transformar la educación?
2. Catherine Walsh distingue tres formas de pensar la interculturalidad, ¿cuál(es) de estas formas consideras que subyace(n) en las políticas de educación intercultural propuestas en el programa sectorial vigente en México? ¿Por qué?
3. ¿Qué potencial tiene la noción de decolonialidad como fundamento para configurar una educación intercultural en el país? ¿Conoces alguna experiencia de educación descolonizadora en tu comunidad?

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS



AMADOR, Juan Carlos, "Relaciones entre estudios culturales, educación y pedagogías críticas", en Juan Carlos Amador, ed., *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017. pp. 11-21.

BONAL, Xavier, *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós, 1998. 239 pp.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron, *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2a. ed. Pról. de Marina Subirats. México, Fontamara, 1995. 285 pp.

DIETZ, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México, Fondo de Cultura Económica, 2012. 279 pp.

_______, y Laura Mateos, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, SEP / CGEIB, 2011. 251 pp.

EISENSTADT, Shmuel, "América Latina y el problema de las múltiples modernidades", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 2013, vol. 58, núm. 218, pp. 153-164.

FINKEL, Sara, "Hegemonía y educación", en María de la Luz Hernández y Fernando Jiménez, comps., *Selección de lecturas de Sociología de la educación II*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1996. pp. 53-61.

GARCÍA CANCLINI, Néstor, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa, 2006. 223 pp.

______, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo, 2001. 391 pp.

Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*. 12a. reimp., trad. de Alberto L. Bixio. Barcelona, Gedisa, 2003. 387 pp.

Giménez, Gilberto, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, Instituto Coahuilense de Cultura / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2007. 478 pp. (Intersecciones).

Giroux, Henry, *Los Estudios Culturales Como Práctica Pedagógica*, [en línea], 2003. <http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6798/6798.pdf>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]

Gottesman, Isaac, *The critical turn in education: from marxist critique to postestructuralist feminism to critical theories of race*. New York, Routledge, 2016. 176 pp.

Grossberg, Lawrence, "El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad", en *Tabula Rasa*, [en línea], 2009, núm. 10, pp. 13-48, <http://www.redalyc.org/html/396/39612022002/>. [Consulta: 09 de junio, 2018.]

Hernández, Miriam, "Sobre los sentidos de multiculturalismo e interculturalismo", en *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 2007, vol. 3, núm. 2, pp. 429-442.

Inglis, David, *Culture and everyday life*. New York, Routledge, 2005. 159 pp. (The new sociology).

Kincheloe, Joe, "La pedagogía crítica en el siglo xxi: evolucionar para sobrevivir", en Peter McLaren y Joe Kincheloe, eds., *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Trad. de Miguel Serrano Larraz. Barcelona, Graó, 2008. pp. 25-69. (Crítica y Fundamentos, 23).

______, y Steinberg, Shirley, *Repensar el multiculturalismo*. Trad. de Mary Nash., Pref. José Real. Barcelona, Octaedro, 1999. 320 pp. (Repensar la Educación).

Maldonado, Nelson, "On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept", en *Cultural Studies*, 2007, vol. 21, núm. 2-3, pp. 240-270.

Olivé, León, *Interculturalismo y justicia social*, [en línea], México, unam, 2004. <http://www.librosoa.unam.mx/bitstream/hand

le/123456789/155/V45.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]

Palacios, Jesús, "P. Bourdieu y J. C. Passeron; Ch. Baudelot y R. Establet; l. Althusser: la escuela capitalista, aparato ideológico del Estado al servicio de la reproducción social", en Jesús Palacios, *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona, Laia, 1984. pp. 226-250.

Reguillo, Rossana, "Los estudios culturales: El mapa incómodo de un relato inconcluso", en *Redes.com*, [en línea], 2004, vol. 1, pp. 189-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661154>. [Consulta: 09 de junio, 2018.]

Restrepo, Eduardo, "Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones", en *Revista de investigaciones* unad, 2011, vol. 10, núm. 1, pp. 9-21.

Reyes, Saúl, "El debate intercultural en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 2016, vol. 1, núm. 1, pp. 51-80.

Rockwell, Elsie, "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", en *Interações*, 2000, vol. 5, núm. 9, pp. 11-25.

_______, "La dinámica cultural en la escuela", en Amelia Álvarez, ed., *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. pp. 21-38. (Educación y Cultura).

Schmelkes, Sylvia, "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2004, vol. 9, núm. 20, pp. 9-13.

Schneider, David, *American Kinship: A Cultural Account*. 2a. ed., Chicago, University of Chicago Press, 1980. x + 117 pp.

Speiser, Sabine, "El para qué de la interculturalidad en la educación", en Ruth Moya, ed., *Interculturalidad y Educación*. Quito, Abya-Yala, 1999. pp. 85-94.

Sewell, William, "Los conceptos de cultura", en Victoria E. Bonnell y Lynn Hunt, eds., *Beyond the Cultural Turn: new directions in the study of society and culture,* [en línea], trad. de Gilberto Giménez. Epíl. Hayden White. Los Ángeles, University of Ca-

lifornia Press, 1999. pp. 35-61. <http://www.paginasprodigy.com/peimber/sewell.pdf>. [Consulta: 09 de junio, 2018.]

Sensoy, Özlem y Robin DiAngelo, *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. 2a. ed. New York, Teachers College Press, 2017. 259 pp.

Sousa, Boaventura de, *Descolonizar el saber, reinventar el poder,* [en línea], trad. de José Luis Exeni, Montevideo, Trilce, 2010 <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]

_______, "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes", en Boaventura de Sousa y María Paula Meneses, eds., *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Trad. de Antonio Aguiló. Madrid, Akal, 2014. pp. 21-66. (Cuestiones de antagonismo).

Valladares, Liliana, "Entre el poder y el valor: aportaciones de la filosofía de Luis Villoro a la reflexión sobre los fines y principios de la educación intercultural en América Latina", en *Revista Complutense de Educación*, [en línea], 2018, vol. 29, núm. 4, pp. 1327-1344. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/55413/4564456548263>. [Consulta: 09 de octubre, 2018.]

Villa, Alicia, "Cultura y educación, ¿relación obvia?", en *Oficios Terrestres,* [en línea], 2006, núm. 18, pp. 34-43. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46063>. [Consulta: 09 de junio, 2018.]

Walsh, Catherine, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir,* t. ii. Quito, Abya Yala, 2017a. 560 pp. (Pensamiento decolonial).

_______, "Decoloniality, Pedagogy, and Praxis", en Michael A. Peters, ed., *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore, Springer, 2017b. pp. 366-370.

_______, *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. t. i. Quito, Abya-Yala, 2013. 544 pp. (Pensamiento decolonial).

_______, "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, eds., *Construyendo*

Interculturalidad crítica, [en línea], La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. pp. 75-96. <http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf>. [Consulta: 09 de junio, 2018.]

______, "Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización", en *Boletín ICCI-ARY Rimay*, 2004, núm. 60, pp. 1-6.

RECURSOS WEB COMPLEMENTARIOS



Los significados de la cultura: evolución del concepto, sus perspectivas y sus funciones

- ✓ En el artículo de Krotz (2004), disponible en la RUA de la UNAM, se discuten cinco mitos sobre la noción de cultura y se sostiene la idea de que hablar de hibridación cultural es una tautología, puesto que toda cultura es híbrida.
  Esteban Krotz, "Cinco ideas falsas sobre la 'cultura'", en *Diálogos en la acción*, [en línea], 2004, pp. 13-19. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/73341/cinco-ideas-falsas-sobre-la-cultura>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Nancy Fraser ha sido una de las autoras que más ha trabajado la dimensión simbólica o del reconocimiento, como un componente más de la justicia social (que se suma al componente económico y político de toda justicia). Para entender en qué consiste esta dimensión simbólica y su importancia para la justicia educativa, puede consultarse el siguiente texto: Nancy Fraser, "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'", en *New left review*, [en línea], 2011, pp. 126-155. <https://newleftreview.org/article/download_pdf?language=es&id=1810>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Una breve síntesis del concepto de cultura y su relación con la identidad, puede consultarse en la siguiente entrevista realizada a Gilberto Giménez, titulada "*Cultura e identidad en el México actual*", [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=FurxgT-vPSc>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

✓ Una aproximación a la etnografía como estrategia de conocimiento de los procesos culturales, puede consultarse en el libro de Eduardo Restrepo. La propuesta de Restrepo (2018) consiste en pensar la labor etnográfica como una relación entre tres niveles que, desde su punto de vista, son igualmente importantes para comprender y describir las relaciones entre prácticas y significados para unas personas en particular: i) lo que la gente hace, esto es, las prácticas que realizan y las relaciones que establecen para adelantar estas prácticas; ii) lo que la gente dice que hace, esto es, lo que se cuenta cuando se les pregunta por lo que hacen, y; iii) lo que la gente debería hacer, es decir, lo que se considera como el deber ser.
Eduardo Restrepo, *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2018. 143 pp., [en línea], <https://drive.google.com/file/d/1DnHSIBZT2-h-MJJTlfZGRCarYD4lf0RG/view>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

La cultura y la educación: una relación indisociable

✓ En un interesante artículo, Giménez (2017) argumenta la importancia de reconocer que las culturas no sólo son diferentes, sino también desiguales, esto significa que una cosa es visibilizar y dar espacio a las diferencias culturales, y otra es comprender la estructura de la desigualdad social y la asimetría del poder.
Gilberto Giménez, "Paradojas y ambigüedades del multiculturalismo: las culturas no sólo son diferentes, sino también desiguales", en *Cultura y representaciones sociales*, [en línea], 2017, vol. 11, núm. 22, pp. 9-33. <http://revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/58717>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

El estudio de lo cultural en la educación: dimensiones, planos y niveles

- ✓ La UNAM, a través del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, cuenta con diversos materiales de estudio sobre diversidad cultural y con una plataforma en la modalidad en línea de la materia optativa titulada "México, Nación Multicultural". <http://www.proyectos.cuaed.unam.mx/puic/index.html>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Un ejemplo de cómo interactúan los tres planos propuestos por Elsie Rockwell (2000) para el estudio de la cultura escolar y de cómo estos permiten entender el fenómeno de la educación en sus dimensiones sociales, culturales, políticas, puede consultarse en la conferencia dictada por Elsie Rockwell (2015), titulada *El trabajo de educar, entre la guerra y el común*, en que esta autora recupera el valor de lo que denomina "el común cultural" y delinea respuestas a preguntas tales cómo qué es lo que parece aislar el discurso y el pensamiento educativo de lo que ocurre en el entorno social, político, militar; o cómo podemos entender la cotidianeidad en las escuelas en mundos atravesados por el conflicto y la violencia simbólica y económica. "Conferencia de la Dra. Elsie Rockwell: El trabajo de educar, entre la guerra y el común": <https://www.youtube.com/watch?v=48EueRorIJ4>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]
- ✓ Para profundizar en el concepto de "hegemonía" y el papel de las instituciones culturales como la escuela, puede consultarse el artículo de Giacaglia (2002). De acuerdo con esta autora, el concepto de "hegemonía" implica (más que un consenso pasivo y acciones legítimas), una expansión de un particular discurso de normas, valores, percepciones, a través de re-descripciones persuasivas del mundo. Basada en el trabajo de Ernesto Laclau, Chantal Mouffe y Antonio Gramsci, esta autora define la hegemonía como el logro

de un liderazgo moral, intelectual y político, a través de la expansión de un discurso que fija un significado parcial alrededor de puntos nodales. Mirta Giacaglia, "Hegemonía. Concepto clave para pensar la política", en *Tópicos*, [en línea], 2002, núm. 10, pp. 151-159. <http://www.redalyc.org/pdf/288/2880 1009.pdf>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

De los estudios de la cultura a los estudios culturales en la educación

- ✓ En su libro *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Paul Willis buscó entender por qué los jóvenes británicos de orígenes obreros abandonaban la escuela y mostraban resistencia a la escolarización. Como eje analítico indagó en cómo operan los elementos coercitivos sociales y culturales sobre la juventud de la clase obrera británica, y su relación con el llamado fracaso escolar. En el siguiente enlace se pueden consultar los primeros dos capítulos de este paradigmático libro: <https://www.akal.com/media/akal/files/book-attachment-636.pdf>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Para conocer los aportes teóricos y políticos de Stuart Hall y contextualizar los orígenes de los estudios culturales, puede consultarse la entrevista realizada a Catherine Walsh y Santiago Arboleda en 2014, titulada "El legado de Stuart Hall", [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=UCbI2_kar0o>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]
- ✓ Lawrence Grossberg fue uno de los primeros estadounidenses en estudiar en el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS, por sus siglas en inglés), en la Universidad de Birmingham. Este centro, fundado por Richard Hoggart en 1964, fue cuna de la tradición europea en estudios culturales. En el siguiente artículo, Grossberg sintetiza el proceso de construcción y el sen-

tido de los estudios culturales en sus orígenes: Lawrence Grossberg, "El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad", en *Tabula Rasa,* [en línea], 2009, núm. 10, pp. 13-48. <http://www.redalyc.org/html/396/39612022002/>. [Consulta: 09 de junio, 2018.]

- ✓ Reguillo (2004, p. 192) propone que para entender la bisagra entre la perspectiva norteamericana y la vertiente latinoamericana de los estudios culturales, un texto clave es el de Néstor García Canclini, titulado "El malestar en los estudios culturales" y que puede consultarse en el siguiente enlace: <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/nivon/Garcia_Canclini.doc>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Un panorama de los trabajos en educación desarrollados como parte de la tradición estadounidense de estudios culturales, y que dan cuenta de la aplicación de las teorías críticas de la sociedad a la pedagogía, puede consultarse en el siguiente libro: Henry Giroux y Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dávila, 1998. 254 pp. <https://drive.google.com/file/d/1dxCAsTlyyOhiiTGVVBdNVzpbq7eiMrJJ/view>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Para entender la importancia del concepto de hibridación cultural, puede consultarse la siguiente entrevista titulada "Híbridos: el cuerpo como imaginario", en la que Néstor García Canclini habla sobre la misma en el terreno del arte. "Entrevista con Néstor García Canclini: Híbridos, el cuerpo como imaginario", [en línea], <https://www.youtube.com/watch?v=QwyEPobdBac>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]
- ✓ En la siguiente conferencia en línea de De Sousa Santos (2012), expone algunas de sus ideas en torno a las epistemologías del sur. "Boaventura de Sousa Santos: ¿Por qué las epistemologías del Sur?", <https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]

Multiculturalidad, interculturalidad y educación

- ✓ Uno de los teóricos más importantes de la posmodernidad es, indudablemente, Zygmunt Bauman (1925-2017). Para Bauman (1996, p. 82), la condición posmodernista, sobre la cual va a erigir su concepto de "modernidad líquida", se caracteriza por rasgos como el pluralismo institucionalizado, la diversidad, la casualidad y las ambivalencias. Un primer artículo para aproximarse a la propuesta teórica de Bauman puede consultarse en el siguiente enlace: Zygmunt Bauman, "Teoría sociológica de la posmodernidad", en *Espiral*, [en línea], 1996, vol. 2, núm. 5, pp. 81-102. <http://www.redalyc.org/pdf/138/13820504.pdf>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ La propuesta de Z. Bauman acerca de la modernidad líquida permea fuertemente el sentido de la educación. En su libro titulado *Sobre la educación en un mundo líquido* (2013), Bauman delinea las implicaciones del mundo líquido en el contexto educativo. Una síntesis de sus planteamientos puede consultarse en el siguiente video: <https://aprenderapensar.net/2013/08/26/sobre-la-educacion-en-un-mundo-liquido/>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Una lectura crítica de las ideas de Bauman puede encontrarse en el siguiente artículo: Darío Pulfer y Inés Dussel, "La escuela: ¿líquida o liquidada?", en *Eduforics*, [en línea], <http://www.eduforics.com/es/la-escuela-liquida-liquidada/>. [Consulta: 09 de junio, 2018.]
- ✓ Un breve análisis del significado de la discriminación estructural en el ámbito educativo, puede consultarse en el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, específicamente en siguiente enlace: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=D&id=49>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ En las siguientes cápsulas de audio, disponibles en la RUA de la UNAM, se revisa la condición multicultural de México, en un contexto de coexistencia entre lo global y lo

local: <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/15350/la-cultura>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

- ✓ Una descripción sobre la evolución de los términos de cultura, multiculturalidad e interculturalidad y los riesgos del etnocentrismo y relativismo cultural asociados a estas nociones puede consultarse en el siguiente artículo disponible en la RUA de la UNAM, [en línea], <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/71136/cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad-evolucion-de-un-termino>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ Un análisis de la educación intercultural en sus dimensiones epistemológica, lingüística y ética, así como de sus implicaciones en la política educativa mexicana puede consultarse en el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, específicamente en el siguiente enlace: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=4>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]
- ✓ En el siguiente libro digital se realiza un análisis de las políticas educativas para la atención a la diversidad cultural en México. En este análisis se contemplan las políticas surgidas como iniciativas de la sociedad civil y las políticas desarrolladas por la Secretaría de Educación Pública; asimismo, se consideran tanto los presupuestos epistemológicos, antroposociológicos e ideológicos que orientan dichas políticas, como los presupuestos de su implementación a nivel nacional, local y regional.
  Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska, coords., *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. [En línea], México, UPN, 2010. 442 pp. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/in dex.php/publicaciones/descargas/category/1-pdf?downlo ad=12:-construc-politicas>. [Consulta: 07 de julio, 2018.]
- ✓ Un panorama de las investigaciones y reflexiones actuales realizadas en el campo de las prácticas y procesos sociales en la educación intercultural en México, puede consultarse en el siguiente libro digital:

Bruno Baronnet y Medardo Tapia M., coords., *Educación e interculturalidad: política y política*s, [en línea], México, UNAM /CRIM, 2013. 203 pp. <https://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/Educaci%C3%B3n%20e%20interculturalidad.pdf>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

✓ Para Bermúdez (2015, p. 153), son dos los principales locus de enunciación en la educación intercultural, "desde arriba y desde abajo". Esta autora desarrolla con profundidad los rasgos y desafíos de la educación intercultural desde abajo, como proyectos educativos políticamente posicionados y cercanos a la investigación colaborativa, el activismo social y la reivindicación étnica. Asimismo, caracteriza a la educación intercultural desde arriba, como procesos de institucionalización de la interculturalidad en el contexto mexicano, en los que el Estado concede nuevos espacios educativos en una actitud de pluralismo condescendiente, y en los que prevalece un centralismo expresado en la formulación de un modelo nacional para la educación intercultural.

Flor Marina Bermúdez, "'Desde arriba o desde abajo': construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México", en *Revista LiminaR*, [en línea], 2015, vol. 13, núm. 2, pp. 153-167. <http://www.scielo.og.mx/pdf/liminar/v13n2/v13n2a12.pdf>. [Consulta: 17 de junio, 2018.]

✓ Para conocer los fundamentos y el modelo educativo que dio origen a las universidades interculturales en México, puede consultarse el siguiente libro en línea: María de Lourdes Casillas y Laura Santini, *Universidad intercultural: modelo educativo*, [en línea]. México, SEP, 2006. 287 pp. <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9708142069.pdf>. [Consulta: 17 de julio, 2018].

✓ Para comprender la noción de autonomía y su relación con la educación, es interesante conocer la experiencia de educación zapatista en Chiapas, México. En el libro de Bruno Baronnet (2012) se aborda una descripción introductoria a la educación zapatista.

Bruno Baronnet, *Autonomía y Educación Indígena; Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, *México*, [en línea], Quito, Abya-Yala, 2012. 545 pp. <https://brunobaronnet.files.wordpress.com/2012/05/indice-del-libro-de-bruno-baronnet-2012-autonomia-y-educacion-indigena-abya-yala.pdf>. [Consulta: 07 de mayo, 2018.]

✓ Asimismo, en este video, Baronnet expone algunos de los puntos clave de dicho libro: "Plática con Bruno Baronnet sobre el libro *Autonomía y Educación Indígena*. *Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*", <https://www.youtube.com/watch?v=SyPlBqfeQ7U>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]

✓ Una sistematización de los diversos enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, que ha resultado de la multiplicidad de sentidos de la interculturalidad, se puede consultar en el artículo de Muñoz-Sedano (1992):
Antonio Muñoz-Sedano A., "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos", en *Revista Complutense de Educación*, [en línea], 1992, vol. 9, núm. 2, pp. 101-135. <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

✓ Una aproximación comparativa de los problemas de la educación intercultural en México, pueden consultarse en la siguiente conferencia a cargo de Gunther Dietz (2015): "Los problemas de la educación intercultural en México-Gunther Dietz", disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jRz-beOL204>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

A manera de cierre: nuevas perspectivas en los estudios culturales de la educación

✓ Para comprender mejor el concepto de colonialidad, puede consultarse la siguiente conferencia a cargo de Ramón Grosfoguel (2013). En esta conferencia, Grosfo-

guel explica los orígenes del llamado paradigma de "la colonialidad" en el pensamiento de Aníbal Quijano, quien fue uno de los primeros autores en hablar de este concepto: "La colonialidad del poder y del saber". <https://www.youtube.com/watch?v=QUH91TiiFlE>. [Consulta: 07 de junio, 2018.]

- ✓ En la siguiente conferencia en línea, Boaventura de Sousa Santos (2014) expone algunas de sus ideas en torno a la descolonización del pensamiento: "Descolonización Epistemológica del Sur: Boaventura de Sousa". <https://www.youtube.com/watch?v=hb1yUnf8TQU>. [Consulta: 06 de junio, 2018.]

ÍNDICE





El estudio social y cultural de la educación: claves conceptuales para el pedagogo en formación fue realizado por la Coordinación de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se terminó de producir en enero 2020, en Editora Seiyu de México, S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida exclusivo de la serie electrónica SEMINARIOS así como salida a impresión por demanda. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. La composición en tipos New Baskerville BT a 20, 15, 12:5, 10, 9:5, 9, 8 y 8:5 puntos, así como el diseño de cubierta, fueron elaborados por Editora Seiyu. Cuidó la edición Édgar Piedragil Galván.





La comprensión de la educación en sus contextos sociales y culturales nos obliga a construir definiciones clave acerca de lo que son la sociedad y la cultura, así como a discutir sus polisemias y el lugar que en ellas ocupa lo educativo. Desarrollado para introducirse a las bases teórico-conceptuales del estudio social y cultural de la educación, en este libro se aborda el tratamiento que sobre la sociedad y la cultura han elaborado autores clásicos y contemporáneos de la sociología, que también son hoy emblemáticos para la pedagogía, entre ellos: E. Durkheim, K. Marx, M. Weber, P. Bourdieu, J. Habermas y A. Giddens. A lo largo de cinco capítulos se hacen explícitos los traslapes entre la educación, la sociedad y la cultura. Lo educativo no puede comprenderse aislado de la sociedad y de la cultura, pero tampoco la sociedad y la cultura conservan su sentido sin la educación. Inmerso en lo cultural y lo social, lo educativo es un espacio marcado por la contradicción y el conflicto; instrumento de dominio, de opresión, de perpetuación y reproducción de desigualdades y diferencias, pero también un campo de ruptura, de libertad y agencia, de transformación y cambios, de creación e innovación.





